

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

José Mauro Souza Uchôa

Maria José da Silva Morais Costa

(Organizadores)



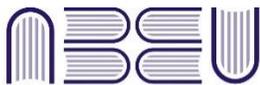
Edufac

**Práticas de leituras e o uso das Tics:
experiências e vivências no ensino de humanidades e
linguagens**

José Mauro Souza Uchôa
Maria José da Silva Morais Costa
(Organizadores)



Direitos exclusivos para esta edição:
Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac),
Campus Rio Branco, BR 364, Km 4,
Distrito Industrial – Rio Branco-AC, CEP 69920-900
E-mail: edufac.ufac@gmail.com / edufac@ufac.br
Feito Depósito Legal
Editora Afiliada:



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

José Mauro Souza Uchôa
Maria José da Silva Moraes Costa
(Organizadores)

**Práticas de leituras e o uso das Tics:
experiências e vivências no ensino de humanidades e
linguagens**



Edufac

2020

Práticas de leituras e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

ISBN: 978-65-990441-9-9 - Copyright © Edufac 2020

José Mauro Souza Uchôa, Maria José da Silva Morais Costa (Organizadores)

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Coordenador Geral da Edufac

Rafael Marques Gonçalves

Conselho Editorial

Carromberth Carioca Fernandes, Délcio Dias Marques, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Humberto Sanches Chocair, José Porfiro da Silva (Vice-Pres.), José Sávio da Costa Maia, Leandra Bordignon, Lucas Araújo Carvalho, Manoel Limeira de Lima Júnior Almeida, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (Pres.), Rodrigo Medeiros de Souza, Rozilaine Redi Lago, Selmo Azevedo Apontes, Sérgio Roberto Gomes de Souza, Silvane da Cruz Chaves, Simone de Souza Lima.

Coordenadora Comercial

Ormifran Pessoa Cavalcante

Revisão de Texto

José Mauro Souza Uchôa e Maria José da Silva Morais Costa

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Rafael Marques Gonçalves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

P912p Práticas de leitura e uso das TICs: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens / José Mauro Souza Uchôa, Maria José da Silva Morais Costa (organizadores). – Rio Branco: Edufac, 2020.
298 p. [e-book]

Vários autores.
ISBN: 978-65-990441-9-9

1. Leitura. 2. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 3. Tecnologia de ensino. I. Uchôa, José Mauro Souza (org.). II. Costa, Maria José Morais (org.). III. Título.

CDD: 371.33

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p. 7
PARTE 1 – LEITURA E MEDIAÇÃO LEITORA	
1. LEITURA: UM MUNDO A SER RECRIADO DENTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	p. 18
<i>Maria José da Silva Morais Costa, Antonia Roberlândia de Souza Silva Machado e Josileide de Matos Gomes, Maria Arlete Damasceno</i>	
2. FORMANDO LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LEITURA	p. 34
<i>Maria Clíssia de Souza Valeiko, Emerson Marques Nogueira</i>	
3. UMA RODA DE CONVERSA SOBRE O FENÔMENO DA LEITURA	p. 56
<i>Aline Querolaine Lima Costa, Suiane Cabral Magalhães</i>	
4. AS VÁRIAS FACETAS DA LEITURA E A TONALIDADE DAS VOZES DOS LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO <i>WORKSHOPLÊ</i> “PRA” MIM?!!!	p. 71
<i>Francisca Élide da Conceição Teles, Roberlete de Souza Silva</i>	
5. UMA PRÁTICA DE LEITURA: O <i>WORKSHOP</i> “LÊ PRA” MIM?!!!	p. 92
<i>Rocinete dos Santos Silva, Rovílio de Lima Nicácio</i>	
6. LEITURA E VIDA: ESSÊNCIAS QUE SE MISTURAM	p. 108
<i>Cibele Francisca Clemente Resende, Maria Souza da Rocha</i>	
7. LEITURA: FIO ENTRE O PRAZER E O DEVER	p. 125
<i>Eulissandra Osório de Souza, Dienes do Nascimento Lima</i>	

PARTE 2 – TICS APLICADAS AO ENSINO

- 8. AS TICS COMO PROPULSORAS DO ENSINO DE LÍNGUAS: APLICATIVOS MÓVEIS VOLTADOS PARA A APRENDIZAGEM DE ILE** p. 143
José Mauro Souza Uchôa, Stepheson Emmanuel Araujo de Souza, Emerson Marques Nogueira
- 9. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS GERAIS E DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL** p. 169
Adenilse Silva Zumba, Graciete de Oliveira Melo
- 10. AS TICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS PLATAFORMAS DIGITAIS** p. 192
Flávia Roberta Nocchi dos Santos, Helenice de Freitas Páscoa, Maria Anita das Chagas Costa, Maria Joicilene Souza da Silva Nobre
- 11. O USO DAS TICS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: PLATAFORMAS DIGITAIS E PROCEDIMENTOS PARA PUBLICAÇÃO EM REVISTAS ELETRÔNICAS** p. 231
Rocinete dos Santos Silva, Maria Clíssia de Souza Valeiko, Roberlete de Souza Silva
- 12. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR ESPECIAL PARA AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS** p. 263
Ilcilene Antonia Lourenço Dias, Ismende Bandeira de Araújo, Maria José Nunes

APRESENTAÇÃO

Os textos que integram este livro digital foram produzidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidade e Linguagens (Ppehl), curso de mestrado ligado ao Centro de Educação e Letras (CEL), do *campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Com a publicação deste *e-book*, os organizadores objetivam ampliar a disseminação das produções acadêmicas oportunizando a um maior número de leitores o contato com os estudos desenvolvidos nas disciplinas da pós-graduação. Parte desses trabalhos também foi apresentada como comunicação oral no I Seminário Discente do Ppehl (I SemDPpehl), evento realizado em dezembro de 2019. Os trabalhos publicados foram produzidos durante a execução de duas disciplinas e estão divididos em duas seções: **Leitura e Mediação Leitora e Tecnologias e Ensino**.

A seção **Leitura e Mediação Leitora** apresenta o resultado do percurso da disciplina **Leitura e Discurso**. Esse componente foi ministrado pela professora Dra. Maria José da Silva Morais Costa para os mestrandos da primeira turma do Ppehl. Os sete textos dessa seção oferecem ao leitor uma visão caleidoscópica do *Workshop Lê pra mim?!!!*, atividade integrante do programa da disciplina. Nessa seção, temos o relato de uma experiência de ensino narrada a partir de olhares distintos. Cada grupo de mestrandos narra o processo de revisão teórica, planejamento, ministração e narração do *workshop* a partir de seus lugares, de suas

vozes. Desse modo, o que não se explicita em um relato fica evidente no outro; o que se pinta com cores fortes em um é atenuado no outro a depender das escolhas feitas ao longo do processo de escrita.

A disciplina Leitura e Discurso oportunizou o entrelaçamento de uma ação de ensino com uma de extensão com uma de pesquisa, congregando assim o tripé que deve orientar a dinâmica da vida acadêmica. Portanto, cumpriu com o seu papel de laboratório de pesquisa, espaço inquietante e propício para a reflexão aprofundada dos fenômenos que nos cercam. A discussão teórica que embasou a disciplina e, conseqüentemente, todos os relatos de experiência se dá em torno das noções de leitura, formação de leitores e mediação de leitura de Jouve (2002), Eco (2011), Larrosa (2004, 2015 e 2017), Foucambert (2002 e 2008), Barthes (1996), Petit (2010), Certeau (2014), Freire (2011), Cosson (2017) e Santos, Marques Neto, Rösing (2009).

A turma foi formada em torno dos interesses de um componente curricular e do ensino do tema leitura; as reflexões elaboradas nesse espaço de ensino buscaram formas de compreensão em uma atividade extensionista que extrapolou os muros da academia; e essa vivência da extensão pululou diversos tópicos de pesquisa que redundaram na produção aqui publicada. Um processo desvelador, cansativo e produtivo como é a marca do fazer científico. A primeira sessão, por conseguinte, é uma mostra do exercício de leitura/escrita feito pelos mestrands que congrega o relato de uma prática iluminado pelo aporte teórico. Um dos seus

primeiros exercícios de produção acadêmica em nível de pós-graduação, o que nos coloca diante daquele sentimento singular que nos faz amar os começos.

No primeiro texto da seção, Costa, Machado e Gomes apresentam um mundo a ser recriado dentro das instituições de ensino. Para as autoras, a experiência é, dentre outras coisas, aquilo que se acumula do vivido. O texto delas é o relato de experiências acumuladas no decorrer do andamento da disciplina Leitura e Discurso. A reflexão teórica ajudou as autoras na aproximação das relações entre leitura e ensino. Os resultados do que se relata no texto é o entrelaçamento dos fios de uma ação de ensino que se enlaça a uma ação de extensão que, conseqüentemente, aponta para questões de pesquisa instigantes e desafiadoras.

O segundo texto da primeira seção tem como principal objetivo relatar um encontro de pessoas que se reuniram no intuito de discutir sobre os problemas que envolviam o processo e os hábitos de leitura. Para isso, foram convidados públicos variados, bem como pessoas envolvidas em comunidades escolares para refletir sobre estes problemas. Cada um deles deu suas contribuições que em muito enriqueceram o debate e, com isso, foi possível identificar alguns fatores que de forma positiva ou negativa, interferem no processo de leitura. Como resultado, todos os participantes gostaram e expressaram seu desejo que futuros eventos como este possam discutir formas de mediação de leitura e debater a problemática e os processos de mediação de leitura, tornando-se assim, um desafio para toda a sociedade.

O terceiro texto, da autoria de Costa e Magalhães objetiva promover o incentivo à leitura que se constitui um dos principais objetivos da educação básica. Esse enfoque na leitura leva a interrogações, tais como: professores leitores desenvolvem práticas educativas significativas para a formação de alunos leitores? Em linhas gerais, ficou claro com os relatos dos participantes que a leitura é um processo muito mais complexo do que apenas juntar letras e formar palavras. O leitor não é apenas alguém que está recebendo informação, mas na verdade é o protagonista no ato da leitura.

Teles e Silva apresentam, no quarto texto, um relato de experiência vivenciada no *workshop* da disciplina Leitura e Discurso. O texto das autoras busca refletir sobre as várias facetas da leitura e a tonalidade das vozes dos leitores como um instrumento de potencialização do conhecimento de si e dos outros, tendo como público-alvo professores, bibliotecários e profissionais da educação. Nesse viés, os participantes foram conduzidos a pensar sobre o seu perfil referente à leitura no espaço em que estão inseridos e, nesse movimento de resgate de suas memórias, deixaram transparecer por meio do discurso a singularidade do seu universo leitor. Com esse alvo, as autoras partiram do viés comparativo entre a sociedade na qual impera a “modernidade líquida”, evidenciando um sujeito que não se permite se metamorfosear pelo processo de leitura e a importância da leitura como prática de transformação social, colocando o indivíduo como o protagonista no acesso ao conhecimento.

O quinto texto é um relato que objetiva descrever a experiência do *Workshop Lê pra mim?!!!*, enquanto experiência que marcou o modo como os participantes enxergavam o ato da leitura. A própria concepção de leitura foi abordada sob aspectos diferentes, não somente, mas as noções de mediador e leitor também foram discutidas. A temática em si nos direciona a diversas questões envolvidas ou que interferem no processo da leitura, dialogando com eixos que são afetados diretamente por este ato como é o caso da produção escrita ou da compreensão do mundo própria de cada um. Um momento único que possibilitou discussões valorosas sobre problemáticas que estão interligadas a este fenômeno, não de modo superficial ou decodificador, mas abrangendo a complexidade que a palavra denota.

Resende e Rocha, no sexto texto, apresentam suas impressões a respeito do *Workshop Lê pra mim?!!!* As autoras apresentam um relato de experiência que teve por objetivo reunir profissionais da educação, especialmente professores, para conversar um pouco sobre as práticas de leitura em suas vivências pessoais e profissionais. Essa atividade proporcionou um melhor entendimento acerca de como estão sendo trabalhadas as práticas de leitura nas escolas, por exemplo. Os resultados esperados e alcançados se fizeram na direção de conhecer as práticas que envolvem a leitura e que estão sendo realizadas no âmbito do sistema educacional de ensino. Cada participante contribuiu à sua maneira para que as experiências se entrelaçassem e para que as sementes sobre as boas práticas da leitura fossem plantadas.

No último texto da seção, Souza e Lima compreendem a leitura como um alicerce indispensável nas atividades diárias. A leitura permite ao leitor uma liberdade criativa associada aos diferentes sentidos sociais. Ela não é um tempo vazio. É uma gigantesca engrenagem de várias descobertas inerentes à condição humana. Assim sendo, os autores proporcionam um diálogo interdisciplinar entre os profissionais de educação da rede estadual e municipal - professores de todas as áreas, bibliotecários e coordenadores. As considerações feitas pelos participantes durante toda conversa revelaram-se de grande importância por suscitar antigas indagações que ainda hoje plasmam no imaginário de muitos: a responsabilidade de criar o hábito de ler é da escola e do professor de português. A constatação unânime foi que, com a prática da leitura as ideias se organizam e a escrita melhora. Assim, o leitor compreende mais seus direitos e deveres como cidadão.

A segunda seção intitulada **Tecnologias e Ensino** apresenta os textos produzidos na disciplina **Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino**, ministrada em 2019 pelo professor Dr. José Mauro Souza Uchôa no Ppehl. A disciplina procurou discutir estudos contemporâneos que abordam o uso das tecnologias com foco na informática educativa, os efeitos da globalização e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto educacional. Durante o curso, refletiu-se a respeito das práticas de letramentos digitais, de estratégias metodológicas de ensino e da aprendizagem mediada por dispositivos móveis digitais para ensino e pesquisa. Como procedimento de avaliação foi proposta a produção de textos que refletissem as necessidades dos

mestrandos quanto ao uso das TICs na pós-graduação. Assim sendo, cinco temas emergiram das aspirações dos próprios acadêmicos e do professor da disciplina.

No primeiro texto da seção, Uchôa, Souza e Nogueira, apoiando-se nas contribuições de Oliveira, Souto e Carvalho (2016), Prensky (2001), entre outros, realizaram uma pesquisa descritiva com o objetivo de conhecer alguns aplicativos móveis e sugerir possibilidades de uso dos mesmos nas aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) — contexto no qual o aprendiz precisa realizar um esforço grande para desenvolver sua proficiência devido à pouca imersão no idioma alvo.

No segundo texto, Zumba e Melo apresentam a inserção das tecnologias como instrumento facilitador no processo de desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica, capaz de indeterminar a amplitude do espaço da sala de aula e possibilitar a formação de alunos protagonistas e construtores de seu saber. Para as autoras, na era da tecnologia alguns estigmas necessitam ser minimizados, no intuito de viabilizar a utilização de práticas pedagógicas capazes de potencializar o uso das TICs de forma significativa, somando-se a outras possibilidades de inovação e inclusão escolar. O texto das autoras tem o objetivo de conhecer a percepção dos professores investigados sobre o uso das tecnologias gerais e TICs empregadas no processo ensino-aprendizagem e identificar os fatores que têm influenciado negativamente no processo de disseminação de práticas pedagógicas capazes de potencializar o uso das tecnologias no ambiente escolar. A argumentação teórica está balizada nas contribuições de Morin (2012), Kenski (2012), e Moran (2007 e 2012). Para obtenção dos dados, optou-se pela realização

de um questionário *online* direcionado a professores da rede estadual do ensino fundamental I, do município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de investimentos que impulsionem a utilização dos meios tecnológicos como ferramenta potencializadora de uma aprendizagem mais significativa e oferta de formação continuada no intuito de preparar os professores para os novos desafios.

No terceiro texto, Santos, Páscoa, Costa e Nobre discutem as TICs no processo ensino-aprendizagem, dando ênfase nas plataformas digitais. O texto é o resultado de uma investigação que procurou compreender como os ambientes virtuais de aprendizagens podem se constituir em recursos de ação para a prática pedagógica. Para a realização da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa-descritiva, com pesquisa narrativa, baseada em relatos de experiências de 04 (quatro) professoras em formação continuada no mestrado do Ppehl. Como fundamentação teórica, os estudos foram embasados em diversos autores, dentre os principais: Kenski (2003; 2010; 2012), Cortelazzo e Romanowski (2007), Houaiss (2004), Behar (2009), Dudeney (2016), Ivo (2014), Daudt (2015) e Uchôa (2017). Esses autores abordam questões sobre as TICs aplicadas à Educação a Distância (EaD), as TICs como estratégias de ensino e as plataformas Moodle, Google Sala de Aula e Portal do Professor. A coleta de dados foi possível através das narrativas s respeito do uso de alguma dessas plataformas. A partir das narrativas, realizou-se uma nuvem de palavras a partir de um *website*, a fim de verificar quais vocábulos tiveram mais evidência entre as participantes para procurar compor sentido sobre

a importância das TICs na vida das narradoras. Como resultado, constatou-se a utilização do Google Sala de Aula como uma ferramenta digital em ascensão entre os professores.

O quarto texto aborda as plataformas digitais e procedimentos para publicação em revistas eletrônicas. Silva, Valeiko e Silva realizaram um levantamento das principais plataformas que fomentam as produções científicas, pois são ambientes que exigem um domínio de ferramentas de interação imprescindíveis ao espaço acadêmico. Para as autoras, o professor-pesquisador contemporâneo precisa, além do saber epistemológico e metodológico, do saber tecnológico pois a era das TICs vem transformando a forma como geramos e compartilhamos o conhecimento.

No quinto e último texto, Dias, Araújo e Nunes trazem um olhar especial para o papel das tecnologias assistivas na vida dos alunos com deficiência auditiva. As acadêmicas realizaram uma pesquisa que possibilitou ampliar os conhecimentos acerca dessa temática e, ao mesmo tempo, despertar um novo olhar para as possibilidades que as TICs oferecem para o deficiente auditivo, contribuindo significativamente para a superação das dificuldades relacionadas à aprendizagem dessas pessoas. Quanto à escolha metodológica, as autoras fizeram uso da pesquisa de natureza qualitativa traduzida através de um estudo de caso com uma aluna da escola do espaço rural da cidade de Cruzeiro do Sul-Acre. Há no texto, o relato de uma sequência de interação via WhatsApp que fez toda a diferença na vida da aluna investigada. O uso dessa ferramenta mostrou-se válido podendo contribuir para a

inclusão tanto na vida educacional quanto na social e na digital. A investigação embasa-se nas leis e diretrizes nacionais que se referem à educação especial na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência auditiva e autores como Campos (2013), Damázio (2007), Kenski (2012), Sartoretto e Bersch (2019), Peixoto (2011), Cupani (2016), Silva (2011), Marchesin (2018), Mantoan (2015), Melo e Pupo (2010), Pinto; Martins e Lima (2017), Santos (2015), Toschi (2011) dentre outros. Conclui-se que a tecnologia assistiva, quando bem utilizada pelo professor contribui efetivamente para a superação dos maiores entraves na vida de pessoas surdas além de apresentar-se como uma ferramenta indispensável para a integração desses indivíduos na sociedade.

Diante da diversidade de enfoques aqui apresentados, convidamos o leitor para conhecer mais uma coleção de textos produzidos pela comunidade acadêmica do Ppehl, reafirmando a relevância social de um curso de mestrado para o contexto regional.

PARTE 1
LEITURA E MEDIAÇÃO
LEITORA

1. LEITURA: UM MUNDO A SER RECRIADO DENTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Maria José da Silva Morais Costa¹

Antonia Roberlândia de Souza Silva Machado²

Josileide de Matos Gomes³

Maria Arlete Damasceno⁴

INTRODUÇÃO

João José, o professor, é um dos capitães da areia do envolvente livro homônimo de Jorge Amado. Menino de rua, tem como especialidade o roubo de livros e outros pequenos objetos. O professor é o único dos meninos com certa consciência do heroico da vida do grupo. O modo como o autor baiano narra a leitura realizada por Professor enche os olhos de qualquer um que se aventurar pelas páginas do romance. Ele lê com avidez e conta o que lê com voracidade. Em um dos momentos de leitura do personagem, ele é acompanhado por João Grande

¹ Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta: zezamorais@gmail.com.

² Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre: rober.landiaczs@hotmail.com.

³ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre: josymatosg2016@gmail.com.

⁴ Professora da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Educação e Letras - Câmpus Floresta.

que não sabe ler e aguarda pacientemente o término da leitura e a contação que se segue a ele. Ao descrever esse cenário, Jorge Amado cria um modo de dizer inusitado. Ele diz que João grande se posta ali como a guardar a leitura do outro.

Um guardador de leitura. Essa construção nos cativou. Ela nos ajudou a pensar a mediação leitora e o papel do professor enquanto mediador de leitura. Não no sentido empregado por Jorge Amado em relação a João Grande, uma vez que, os professores das diversas redes de ensino sabem ler e ocupam esse lugar social (o de educadores) em razão disso, ao contrário do personagem. Mas no sentido da espera para que alguém realize a sua leitura, no sentido de preservar a circunstância de leitura a fim de garantir as condições mínimas para que o leitor a realize.

O Grupo de Investigação Leitura e Vida - GIL, *locus* de pesquisa da docente da disciplina Leitura e discurso, é um espaço que se propõem ser guardador de leituras. Ele vem, ao longo dos últimos cinco anos, se debruçando sobre o tema da leitura e da formação leitora. Os pesquisadores que fazem parte do GIL já desenvolveram pesquisas em torno do perfil leitor dos professores da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul e planejam ações que vão de encontro às demandas por formação de leitores. Os resultados dessas pesquisas demonstraram que os docentes em sua grande maioria gastam pouco tempo com a leitura, em alguns casos, eles sequer gostam de ler.

Foi no âmbito dessas reflexões que se planejou a disciplina Leitura e discurso do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Ppehl. O objetivo desse relato é narrar o andamento desse componente curricular

ministrado a uma turma de quatorze mestrandos do referido programa no ano de 2019. A ementa da referida disciplina aponta para debates contemporâneos em torno da noção de leitura. Interfaces entre ensino e leitura. Intertextualidade e heterogeneidade dos textos. Heterogeneidade constitutiva. Heterogeneidade mostrada e marcada no texto: discurso direto, indireto, aspas e glosas do enunciador. Heterogeneidade mostrada e não-marcada no texto: ironia, discurso indireto livre, estilização e paródia. As múltiplas faces dos fenômenos das línguas e contatos.

O recorte feito para a versão de 2019 foi o das interfaces entre ensino e leitura a partir de um olhar complexo, cujo pano de fundo expunha a teoria da complexidade de Edgar Morin (2010) e os caminhos de leitura realizados por Foucault em “Las meninas” (1999) e Jorge Luis Borges no conto *Pierre Menard, o autor do Quixote* (1999). A partir dessa orientação epistemológica, outros autores motivaram as discussões elaboradas ao longo da disciplina com foco nas noções de leitura, leitor e mediação de leitura. Dentre eles: Jouve (2002), Larrosa (2004 e 2017), Foucambert (2008), Barthes (1996), Petit (2010), Certeau (2014), Freire (2011), Cosson (2017) e Santos, Marques Neto, Rösing (2009).

Dentre esses teóricos, Jouve (2014) apresenta a ideia do leitor virtual, a quem ele chama de narratário, instância textual postulada pelo narrador. Aborda também a ideia do leitor real, o indivíduo concreto, de carne e osso, cuja essência não dá para teorizar.

Para Barthes, em sua reflexão sobre o ato de ler, o texto de prazer é aquele que contenta, que dá euforia, que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Nele, o leitor pode ir e vir nas páginas do livro sem que haja perda de sentido. Já o texto de fruição é aquele que coloca o leitor em situação de perda, aquele que desconforta, chega a causar aborrecimento, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e de suas recordações, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. Segundo ele,

o prazer é dizível, a fruição não é, o prazer não é um elemento do texto, não é um resíduo ingênuo, não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionário e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade. Nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. (1996, p.31-33)

Basicamente, a ideia é de que não há um sentido correto, uma melhor ou mais apropriada interpretação e, principalmente, que a voz do autor não é determinante no que “quer dizer” o texto, afinal o que diferencia a interpretação do autor daquela feita pelo leitor?

A respeito dos modos de ler, Jean Foucambert, em seu livro “Modos de ser leitor” (2008), mostra que há possivelmente muitos modos de se ler, mas um deles representa, o estilo comum que comporta todos os “modos de ser leitor”. Tornar-se leitor, alude a tomar consciência de si e do mundo, tornar-se sujeito de suas

ações, responsável pelo seu próprio destino. Tornar-se leitor, nesse aspecto, é ser capaz de articular a “palavra-mundo” proposta por Freire (2011). Rejeitar a passividade imposta aos (tele)espectadores pelas máquinas hipnóticas de produção de consenso e articular a rebeldia. Tornar-se leitor é, sobretudo, um imenso e permanente desafio.

Nessa perspectiva, o autor deixa claro que lê não é algo que possa ser definido com simplicidade, mas é algo complexo que não pode ser enquadrado em definições prontas e acabadas, uma vez que a leitura se constrói a partir do contato do leitor com o texto. Nesse sentido, o ato de ler é um processo, um procedimento, é uma ação social e política.

Larrosa (2017) chama esses leitores de mestres de leitura. São aqueles que sabem fazer aquilo que receberam com suas práticas de leitura. Para nós, esse perfil leitor seria o necessário para constituir mediadores de leitura. Eles não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais como os parques, os hospitais e as ludotecas, entre outros.

Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria e o adulto é quem vai dando sentido a essas páginas que para o bebê não seriam nada, sem a presença e a voz dele. Ele vai guardando a leitura do outro como diz Jorge Amado. Por isso, os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros

professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças.

O trabalho do mediador de leitura não é fácil a ponto de ser reduzido a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores.

Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, o mediador conversa ou recomenda algum livro; em outras, permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem.

Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida.

Nanci Gonçalves da Nobrega em seu texto intitulado “No espelho, o Trickster” (Santos, Marques Neto, Rösing, 2009: 95-112), mostra que a biblioteca e o bibliotecário são instrumentos imprescindíveis para o processo de desenvolvimento do hábito de ler dentro das instituições de ensino. A autora demonstra em seu texto qual deve ser a postura do bibliotecário. De acordo com a

autora, habitamos em diversos mundos – o do cotidiano, o acadêmico, o da biblioteca, o dos sonhos, entre outros. E é nesses mundos em que habitamos diariamente, que vamos deixando nossas marcas, nosso legado e contribuimos também com a coletividade, oferecendo às demais pessoas novas leituras.

Em relação à biblioteca, um dos melhores espaços de mediação de leitura, deve haver uma ambiência de leitura, não se tornando um local aonde os alunos só chegam, pegam livros didáticos e saem sem demonstrar interesse por outros tipos de leitura. A biblioteca deve ser um lugar convidativo, que desperte no aluno o desejo de ler obras dos mais variados tipos. Dessa maneira, a formação de um leitor crítico, é objetivo maior dessa biblioteca, ao lado da oportunidade de se tornar um leitor amoroso.

Percebe-se que a biblioteca não é simplesmente um local onde se guardam livros, mas é local de mediação, de tessitura, de tecer saberes, por isso, o bibliotecário tem que assumir uma postura como a do *trickster*, aquele que tem o poder de transformar-se, de metamorfosear-se conforme se faz necessário, dependendo da situação de comunicação.

Mais do que nunca, por conseguinte, é necessário recriar o mundo da leitura dentro das instituições de ensino. Parte da responsabilidade por essa ação é dos profissionais que atuam dentro dessas instituições de ensino como professores, coordenadores, bibliotecários, gestores, criando estratégias que além de despertar as habilidades leitoras e o prazer de ler, incentivem os próprios alunos e pessoas da comunidade a se tornarem mediadores de leitura.

Essas noções nos ajudaram na aproximação das relações entre leitura e ensino. As discussões a partir e em torno dessas referências foram ricas e orientaram a turma para uma reflexão mais acurada das condições de leitura no interior das instituições de ensino. Questões como o perfil leitor dos docentes enquanto potenciais formadores de leitores; dos espaços de leitura existentes nas instituições escolares; dos profissionais disponíveis para o trabalho com bibliotecas e salas de leitura; da concepção de leitura dos diversos atores que labutam nessas mesmas instituições incomodaram, inquietaram e impulsionaram a turma em busca de alternativas para lidar com esses obstáculos a uma formação leitora mais qualitativa.

A partir desse incômodo, o primeiro passo dado foi em direção à análise do perfil leitor da própria turma. Ficou evidente, no decorrer das discussões, a necessidade de se aproximar mais de veículos de leitura por parte da quase totalidade da turma, sobretudo dos livros. A carência de maior intimidade com o fenômeno do ler. A disparidade entre falar da importância da leitura e ser um leitor efetivo. Todos esses temas fizeram parte de uma reflexão por parte de cada um dos participantes da turma a respeito da formação leitora entendida também a partir de uma atitude pessoal, principalmente em se tratando de professores e pesquisadores.

O segundo passo a ser dado foi ouvir outros profissionais da educação – docentes, bibliotecários, coordenadores pedagógicos, cuidadores de bibliotecas e de salas de leitura. Observar o que pensam o que sabem, o que fazem em torno da questão da leitura para, a partir dessa observação, ter condições de refletir com mais

profundidade a respeito das questões inquietantes que afloraram ao longo da conversa.

Foi nessa dinâmica de discussões, diálogos, traduções do pensamento do outro como indica Larrosa (2014), que surgiu o desejo de partilha. Dividir com o outro as inquietações que nos afetaram. O *Workshop* Lê pra mim?!!! Nasceu, assim, dessa ebulição de olhares para o fenômeno da leitura e de suas relações com o ensino. A proposta inicial era fazer o planejamento de um minicurso de formação para mediadores de leitura a fim de atualizar professores e outros mediadores das redes estadual e municipal de educação.

No entanto, ao longo do planejamento, as complexidades foram se desenhando e o formato foi se delineando a partir delas. Foi necessária a parceria com a SEE – Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Acre para divulgação do *workshop* entre os professores da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul. Logo surgiu o interesse também dos municípios de Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Para concretizar essa participação, o núcleo da secretaria em Cruzeiro do Sul criou um formulário de inscrições no Google Formulários e distribuiu por todas as instituições escolares da rede estadual dos três municípios.

Outra questão se colocou nesse momento: qual o horário adequado para a participação efetiva dos profissionais da educação, uma vez que, eles trabalham em turnos diferentes e, em nenhum dos três turnos, é possível ter todos em horário livre para a realização do *workshop*. A saída foi arquitetada pela turma de mestrandos do Ppehl que optou por, ao invés de ministrar a oficina em um horário,

dividir a turma em três grupos e ministrar as atividades em três turnos. Assim, cada grupo se responsabilizou por um turno possibilitando, desse modo, que todos os profissionais da educação tivessem condições de tempo de participar dessa ação.

Com essas preocupações resolvidas, a turma passou ao planejamento das quatro horas de *workshop*. A ideia não era dar uma aula sobre leitura para os profissionais da educação. Pelo contrário, a intenção sempre foi criar um espaço de escuta privilegiado. É evidente que a escola tem um trabalho grande em torno das questões de leitura, bem como, é evidente que ainda há obstáculos a serem vencidos nesse sentido. Logo, a proposta da turma se restringia a uma conversa sobre as inquietações em torno da leitura no ambiente escolar.

Assim, os grupos se organizaram com as seguintes metodologias: reflexão sobre o quadro “Las meninas” de Diego Velásquez sob o olhar de Foucault (1999); discussão da concepção de leitura, de leitor e de mediação de leitura a partir dos teóricos que embasam este texto; questionário perfil leitor a ser respondido pelos participantes; história de leitura de participantes convidados; experiências exitosas de leitura realizadas nas escolas. Todas essas metodologias foram colocadas em prática num ambiente especialmente preparado com o fim de envolver os participantes com a arte de ler. O planejamento foi um importante fator de solidariedade entre os três grupos organizados com o fim de executar a ação.

No dia 02 de julho de 2019 o *workshop* foi realizado na Unidade Marechal Cândido Rondon, anexo do campus Floresta da Universidade Federal do Acre, nos três turnos. A participação dos profissionais da educação não foi grande. Abrimos

trinta vagas em cada turno, logo, um total de 90 vagas. A participação foi de cerca de 25 a trinta profissionais nos três turnos. Esse foi um indicador da importância da discussão por parte dos profissionais. Por algum motivo ainda não é uma prioridade parar as atividades rotineiras e gastar tempo a fim de conversar a respeito de leitura. Essa percepção nos disse muito a respeito da circunstância porque passa a escola no que tange à leitura.

O grupo de participantes foi bastante heterogêneo. Tínhamos professores de línguas, coordenadores pedagógicos e de ensino, bibliotecários, cuidadores de bibliotecas e salas de leitura, professores de matemática e de outras áreas também. O número e as características dos participantes nos diziam muito. Esse também é um tópico de reflexão importante porque nos fez considerar algo que já inquietava a turma e ficou evidente nas discussões ao longo da disciplina Leitura e discurso – a ideia cristalizada em muitos discursos de que a leitura é responsabilidade de uma área específica. A discussão em torno dessa temática foi bastante interessante nos três turnos.

Outras questões de pesquisa surgiram ao longo do desdobramento do workshop, tais como: Como inserir discussões efetivas de leitura na rotina dos professores da rede? Há espaço/tempo tanto para a prática de leitura quanto para a reflexão a respeito dessa prática nas instituições escolares?

Outra questão de pesquisa que saltou das discussões foi saber o que os professores da rede sabem sobre leitura. Há tantas vozes a respeito da importância da leitura, então, por que não temos professores leitores? Qual a distância entre o

ser leitor e o ser professor no contexto do vale do Juruá? Também fomos instigados a sopesar sobre a possibilidade de medir/quantificar a leitura. Assim, como pensar modos de avaliar os processos leitores na escola?

Todos esses foram problemas de pesquisa expostos, por meio da observação da conversa entre os participantes do *workshop*, ao olhar do grupo de ministrantes, pesquisadores em nível de mestrado, que tiveram a oportunidade de vislumbrar de modo prático o mundo de pesquisa que borbulha no seu entorno. Esse foi um resultado importante da experiência vivida. Há muito o que se fazer no âmbito da investigação científica sobre a leitura na região do vale do Juruá. Outro resultado desse percurso se concretiza neste livro que oferece ao leitor uma visão caleidoscópica do *Workshop Lê pra mim?!!!* nos seis relatos publicados em seguida. Aqui temos o relato de uma mesma experiência a partir de olhares distintos.

Muitas vezes nos comportamos diante da contemporaneidade como sujeitos passivos, parece que nada nos incomoda, mantemos uma posição tranquila diante dos problemas, não conseguimos olhar de diferentes perspectivas, nos mantemos atrelados a nossa zona de conforto, fazendo apenas aquilo que é cômodo e suficiente para manter uma profissão de maneira defasada.

Isso se aplica também às questões relacionadas à leitura, pois como foi constatado nas pesquisas anteriores, durante a aplicação do workshop e também na fala de alguns mestrandos, a grande maioria dos professores da rede só leem o que é “necessário” para sua prática diária, de modo que não buscam expandir seus

horizontes leitores, o que acaba influenciando o aluno a não adotar também uma postura de leitor e justifica a recorrente e cristalizada frase: “meu aluno não gosta de ler”.

Várias experiências foram relatadas durante o workshop, coordenadores, professores e bibliotecários compartilharam com os mestrandos, e estes com os demais, a realidade de suas escolas. De acordo com o que foi exposto, entre os principais problemas relatados, pode-se constatar que ainda faltam, em muitas escolas, ambientes adequados para proporcionar momentos agradáveis de leitura aos alunos, faltam também acervos de livros adequados, bibliotecários preparados para criar e incentivar uma rotina de leitura, móveis. E pesa ainda, a resistência por parte de alguns professores que justificam não ser sua tarefa o trabalho com a leitura, sobretudo das áreas exatas.

Contudo, ouviu-se também experiências exitosas, como a da bibliotecária de uma escola pública do município de Cruzeiro do Sul que fazia o possível para despertar nos alunos e professores o gosto pela leitura. Ela organizava os livros por temas, fazia ficha de empréstimos, falava sobre alguns livros para os alunos objetivando que se interessassem por eles. Na hora do intervalo levava as obras para a sala dos professores e apresentava-os para que eles se interessassem em levar para ler em casa. De acordo com a bibliotecária, os alunos tomaram gosto pela arte de ler, de modo que alguns já estavam lendo aproximadamente nove livros por semana. Quando há bons mediadores, mestres de leitura na expressão larrosiana, há resultados satisfatórios. É urgente, portanto, recriar os espaços de leitura para

que alunos e professores se sintam convidados a ressignificar a arte de ler em suas vidas.

Rubem Alves, com seu despretenso e instigante jeito de dizer as coisas, reflete na crônica “Como ensinar”:

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias (2008).

Quando nos postarmos como efetivos guardadores da leitura do outro, motivaremos muitos meninos como os de Jorge Amado. Ensinaremos muitas crianças a desejar o segredo dos signos. Formaremos leitores.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. Disponível em 24/02/2020 em <https://www.revistaprosaversoarte.com/como-ensinar-uma-extraordinaria-cronica-de-rubem-alves/>

AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BORGES, J. L. Pierre Menard, autor do Quixote. In: **Ficções**. Trad. Carlos Nejar. Disponível em 24/02/2020 em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>.

CERTEAU, M. Ler – uma operação de caça. In: **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Trad. Ephrain Ferreira Alves. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 236 a 248.

COSSON, R. Círculos de leitura: um quanto de teoria e um tanto de práticas. In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 135 a 156.

FOUCAULT, M. Las meninas. In: **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 2 a 21.

FOUCAMBERT, J. O que é ler. In: **Modos de ser leitor**. Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 61 a 84.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19 a 31.

LARROSA, J. Ler é traduzir. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Tremores**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 15 a 34.

JOUBE, V. O que é a leitura. In: **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002, p. 17 a 33.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PETTI, M. Saltar para o outro lado. In: **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 65 a 102.

SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.) No espelho, o trickster. In: **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 95 a 112.

2. FORMANDO LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LEITURA

Maria Clissia de Souza Valeiko⁵

Emerson Marques Nogueira⁶

ASPECTOS INICIAIS

Um dos grandes desafios na educação brasileira atualmente é a prática da leitura pois, aos poucos, os livros estão sendo substituídos pelas mídias. A internet trouxe consigo uma gama de informações que circulam o tempo todo, sem limites de conteúdo, tornando-se cada vez mais difícil a prática de adotar um livro para ler. Um dos grandes desafios dos professores é motivar os alunos para prática de leitura. A leitura traz diversos benefícios, pois serve como fonte de informação, aprimora o vocabulário, dinamiza o raciocínio, solta a imaginação, amplia o conhecimento, simplifica a compreensão das coisas, enfim, a leitura precisa fazer parte da vida do indivíduo.

Assim, percebemos que essa problemática que assola as escolas acontece principalmente pelo desinteresse dos discentes e até mesmo dos professores pela

⁵ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: clissia.souza@ac.gov.br

⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: emerson.nelczs@gmail.com

leitura. Atualmente há meios mais fáceis de alcançar a informação que não seja por intermédio do livro. A internet traz várias possibilidades e fácil acesso a resumos, resenhas, sinopse. Outrossim, é notória a importância que o aluno desenvolva o gosto pela leitura de obras, em especial as obras literárias, porque esse universo tão amplo abre portas para muitos conhecimentos primordiais para a formação profissional e pessoal do ser humano.

O objetivo deste relato é proporcionar um espaço de conversa sobre leitura e suas diversas facetas, a fim de trocar experiência sobre o ato de ler nos diferentes ambientes; incentivar a prática de leitura, o desejo e o prazer de ler; e promover o diálogo sobre as concepções de leitura, com o fim de sugerir outras estratégias de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar.

Ao discutir sobre a leitura na disciplina Leitura e Discurso do curso de mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Ppehl - Ufac, percebeu-se a necessidade de realizar uma atividade que viesse a discutir tal temática como também desse a conhecer a realidade dos professores e coordenadores da Secretaria de Estado e Educação de Cruzeiro do Sul, que acompanham diariamente o desinteresse dos alunos pela leitura. Assim, foi realizado um *workshop* com o objetivo de conhecer as experiências dos profissionais da educação sobre a leitura.

Como aporte teórico alguns autores foram fundamentais para mediar essa discussão, dentre eles: Michelle Petit (2008) trouxe suas experiências sobre mediadores de leitura em espaços de crise; Larrosa (1996), Jouve (2002) e

Foucambert (2008) trazem em seu discurso a questão da experiência e a reflexão a respeito da leitura.

1. DIALOGANDO COM AUTORES

Atualmente a educação brasileira está passando por momentos delicados devido à grande dificuldade de inculcar nos alunos o gosto pela leitura durante o percurso educacional. A leitura é um dos pilares que norteiam a vida do indivíduo e todo o contexto que está a sua volta, facilitando a compreensão de mundo. A sociedade contemporânea vive a inserção de uma nova cultura, onde a experiência se torna cada vez mais rara, devido tudo passar muito depressa, os acontecimentos chegam em forma de choque e a obsessão pelo novo caracteriza o mundo moderno e impede uma conexão significativa. Nesse prisma, o autor Jorge Larrosa traz em seu discurso o significado de experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (2015, p. 18).

O autor traz essa abordagem sobre experiência para que possamos refletir sobre o valor que o indivíduo do mundo moderno atribui a ela. Atualmente recebemos muitas informações, porém, pouco se reflete, pois não paramos para

pensar, analisar, ouvir, muitas vezes recebemos as informações e opinamos sem ao menos saber sua origem ou mesmo seu significado. Desse modo, precisamos parar para pensar, ouvir, sentir e ter um olhar mais profundo sobre os acontecimentos, do contrário seremos meros reprodutores.

Partindo desse pensamento, Jorge Larrosa (2015) afirma que em primeiro lugar a experiência é cada vez mais rara por excesso de informação. Informação não é experiência. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. A partir das considerações do autor, fica explícita a importância da experiência na vida do homem, porque é a abertura para o desconhecimento e proporciona reflexão das ações do sujeito em sociedade.

A experiência é algo singular, individual e subjetivo, assim, várias pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento, e perceber percepções diferentes, o mesmo acontece com a leitura que também está conectada diretamente à subjetividade da experiência do leitor. Uma leitura realizada por vários leitores, traz uma gama de interpretações, pois cada olhar perceberá um novo detalhe.

Ainda discutindo a leitura como experiência, o autor Jorge Larrosa (1996), traz a concepção de que a leitura como experiência não pode ser considerada um passatempo; ela vai além, precisa incomodar, instigar, levar ao questionamento. A leitura tem a capacidade de influenciar nossa maneira de agir, de pensar e até mesmo

de falar. Com a prática da leitura internalizamos informações no nosso inconsciente que, após armazenadas, são expressas de forma clara e objetiva. Quanto às pessoas que não possuem o hábito de ler, em boa parte das vezes, elas ficam presas a gestos e formas rudimentares de comunicação porque não desfrutam de experiências que potencializem o compreender simbólico das informações que recebem.

Para Larrosa (1996), a leitura como experiência vai além de uma leitura realizada para conhecer algo, que se torna uma leitura informativa, que não toca e marca a ponto de se configurar em uma experiência de leitura” (LARROSA, 1996, p. 16). Diante do exposto, sabe-se que o mundo da leitura pode transformar, enriquecer culturalmente e socialmente o ser humano, além de ampliar nossos horizontes contribuindo para ampliar nosso acervo léxico. Larrosa afirma ainda:

trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma, ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. (LARROSA, 1996, p. 16, tradução livre).

A leitura é um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, além de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem também traz a oportunidade de aprimorar o discurso e a escrita. O contato com os livros também favorece a formulação e a organização de uma linha de pensamento. Importante

mencionar que as obras literárias são significativas e verdadeiras aliadas no ato de aprimorar nossos conhecimentos.

Petit (2006), adota uma função reparadora da leitura de literatura e destaca que ler instaura um espaço de intersubjetividade entre leitor e texto; traz oportunidade para o sujeito expor sua posição enquanto sujeito leitor e enfim, desencadeia uma atividade narrativa interna. Neste sentido a autora deixa transparecer que ler obras literárias contribui para o sujeito percorrer a sua memória, explorar o seu eu e refletir sobre sua ação na sociedade.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, elaborado no contexto da disciplina Leitura e Discurso, vivido pelos acadêmicos do curso de mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens durante a realização de um *workshop* que teve sua culminância no dia 12 de julho de 2019. Durante as aulas da referida disciplina, muito se discutiu sobre a leitura e suas concepções e sobre o leitor no mundo contemporâneo.

Após o aporte teórico recebido durante as 45 horas da disciplina, tínhamos o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Desse modo, a turma se dividiu em 3 grupos, cada grupo ficaria responsável por planejar seu momento do minicurso. A partir daí, passamos para o planejamento para que tudo ocorresse conforme o planejado. De início, a nossa preocupação era realizar um

minicurso com quatro horas que não fossem cansativas, visto que, pelo fato que o público-alvo eram trabalhadores de escolas ou secretarias da educação e com carga horária bem extensa, poderiam demonstrar cansaço.

Para isso e em comum acordo com os outros ministrantes colocamos em prática a ornamentação da sala, visto que, o ambiente é um fator preponderante para a recepção dos participantes. Com ajuda dos colegas dos outros grupos, percebemos união neste momento e enfim finalizamos com sucesso esta parte, colocamos uma faixa grande na lateral da sala com a frase “A leitura é o caminho para o conhecimento”, vários cordéis pendurados, uma mesa com livros, confeccionamos a árvore da leitura, e também dentro da sala, organizamos o cantinho da leitura e também confeccionamos várias plaquinhas para que ao término pudéssemos fazer um momento de descontração e fotos. Foi muito gratificante perceber nos olhares o quanto a ornamentação da sala chamou a atenção dos participantes.

O curso foi aberto com a oferta de 30 vagas destinadas a profissionais da educação dentre eles: professores, gestores, coordenadores, secretários de escolas, bibliotecários e mediadores de leitura. Diante da perspectiva, começamos a confecção dos materiais que seriam utilizados, adotamos um recurso visual, o data show, para expor todo o conteúdo do *workshop*.

O *Workshop* Lê pra mim?!!, foi marcado para dia 12 de julho de 2019 às 14 horas no auditório do Projeto Rondon. Vale mencionar que tivemos mais de 20 inscrições, porém compareceram apenas 10 participantes sendo 02 homens e 08

mulheres. Acredita-se que o fato de comparecerem secretários e coordenadores foi por motivo de serem multiplicadores de informações, uma vez que poderiam levar o conhecimento adquirido aos seus respectivos setores de trabalho e multiplicar os conhecimentos recebidos ou mesmo incentivar a prática de leitura aos colegas.

Os recursos adotados foram os seguintes: data show, construção de *slides* para exposição do conteúdo, imagens, e um momento de palestra com uma convidada especial professora e escritora Elenilda Maia de Araújo, escritora que lançou seu livro no dia 25 de novembro de 2016 “Cruzeiro do Sul - Conquistas e Perspectivas”. Segundo a escritora, a obra é fruto de um trabalho de mais de 20 anos de pesquisa e um ano de organização dos textos. O exemplar conta a história do município desde a fundação até os dias atuais e envolve capítulos sobre os desafios enfrentados pela educação e o sentimento de pessoas que residem na cidade. Desse modo, a palestrante foi primordial para enriquecer o *workshop* em termos de experiências e conhecimentos.

3. RESULTADOS OBSERVADOS

Durante o minicurso percebeu-se que os professores realizam poucas leituras no seu dia a dia e foi possível conversar sobre a importância de ler um bom livro e de motivar os alunos. Com isso, foi possível observar que para nós, enquanto mediadores de leitura, essa experiência foi um desafio, visto que, não é uma tarefa

fácil incentivar quando se percebe que os profissionais da educação possuem cargas horárias extensas e salas de aulas superlotadas.

Desse modo, nosso papel enquanto mediadores, foi o de informar que o hábito da leitura é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento do intelecto e também o caminho mais curto para adquirir conhecimento. O *workshop* teve início às 14 horas e término às 18 horas, os participantes eram todos do quadro de servidores da secretaria Estadual de Educação. Foram recebidos por meio da trilha da leitura, no percurso de entrada até a sala de realização do minicurso e passaram por uma trilha com diversas palavras sobre a narrativa **Ponciá Vicêncio** da autora Conceição Evaristo. As palavras (Família, Herança, Ponciá Vicêncio, Cidade, Conceição Evaristo e Memória) tinham o intuito de motivar a curiosidade dos participantes por meio da obra em questão.

Após a entrada no ambiente de realização do curso, os participantes foram recebidos com um cartão contendo uma mensagem sobre leitura e em seguida foram exposto os objetivos do minicurso: proporcionar um espaço de conversa sobre leitura e suas diversas facetas, a fim de trocar experiência sobre o ato de ler nos diferentes ambientes; incentivar a prática de leitura, o desejo e o prazer de ler; e promover o diálogo sobre as concepções de leitura, com a finalidade de sugerir o diálogo sobre as concepções de leitura, além de outras estratégias de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar.

Dando continuidade, foram expostos em *slides* dois fragmentos. Um de Rubem Alves: “Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é Brincar” e outro

de Paulo Freire: “É preciso que a leitura seja um ato de amor”. A partir deles foram realizadas várias reflexões sobre livro e leitura, levando os participantes a um conceito inicial sobre o tema em questão.

Em seguida foram expostos os questionamentos sobre as palavras da trilha da leitura dentre eles: As palavras presentes na trilha da leitura conduziram vocês à lembrança de alguma leitura já realizada ou de sua própria vivência? Quais são essas lembranças? Vocês conseguiram associar as palavras da trilha a alguma obra literária? As palavras da trilha fazem parte de qual obra literária? Vocês conhecem a escritora Conceição Evaristo?

De início os participantes se sentiram um pouco intimidados, mas aos poucos foram expondo seus pontos de vista sobre os questionamentos, alguns relataram lembrar de alguma vivência sua, outros relembrou algum conto lido. Após essa sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes, percebeu-se que nenhum participante declarou ter conhecimento do livro. Nesse momento foi apresentada a biografia e a obra da autora e entregue o resumo da narrativa para cada um dos presentes.

Um ambiente coletivo requer integração, neste sentido foi realizada a dinâmica “Roda do Conhecimento” com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes. Nessa dinâmica os participantes foram convidados a fazer um círculo e iniciando pelo primeiro participante que recebia um livro e falava seu nome, algo diferente sobre si, livro preferido, o que mais me atrai na escolha de um livro. Com isso foi possível conhecer as características de cada um.

Para iniciarmos a discussão acerca da concepção de leitura, foi exposto a gravura “Outro mundo” (1947) do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher, com a finalidade de conhecer a concepção dos participantes sobre a leitura da imagem. Uma das participantes, atualmente servidora lotada na Secretaria do Estado e Educação, fez alguns comentários e nos transmitiu o seu olhar sobre a gravura, assim como outros participantes. Foi interessante conhecer a percepção destes com relação a imagem. Em seguida, houve comentários do ministrante sobre as várias dimensões da gravura e a relação desta com a leitura, pois sabemos que o ato de ler abre vários campos de conhecimento. Nessa direção, Foucambert afirma:

ler é então antes mesmo de procurar uma informação, ter escolhido a informação que se procura. Ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, um relato de experiência, a legenda de um filme, de um mapa, de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. (FOUCAMBERT, p. 63, 2008)

As palavras do autor nos fazem refletir o quanto a leitura é essencial em todos os aspectos da nossa vida, seja qual for a leitura realizada trará informações que podem servir em algum momento para nos nortear e encontrar respostas para os questionamentos.

Ademais, seguindo o percurso do *workshop*, realizamos o momento de conversa sobre livros, leitura e leitores, quando expomos algumas perguntas: Qual o Livro você indicaria para o grupo? Qual o porquê da sua escolha? Como você

chegou a esse livro? Como você o leu? Você acha que lê pouco? Por quê? Quantos livros você leu em 2018? Esses questionamentos foram fundamentais para conhecermos o perfil de cada participante sobre as práticas de leitura no seu cotidiano. Por meio dos relatos dos sujeitos envolvidos podemos ouvir suas memórias – muitos recordaram obras lidas na infância como também leituras de obras realizadas no ensino médio que marcaram bastante suas vidas. Dentre elas foram citadas “Dom Casmurro” de Machado de Assis, “O cortiço” do autor Aluísio de Azevedo. Enfim, abriu-se espaço para cada participante recordar e expor suas experiências de leitura.

Com relação ao momento de conversa, os professores foram participativos e responderam aos questionamentos propostos. Neste momento, um dos presentes chamou a nossa atenção – um professor de história. Ele assumiu diante do grupo ser um não leitor. Porém, no decorrer dos relatos e comentários percebemos que este participante gostava sim de ler, porém, suas leituras eram selecionadas sobre assuntos relacionados à política e assuntos relacionados com a disciplina ministrada por ele. No decorrer do curso observamos que esse participante não era familiarizado com obras literárias porque nunca teve incentivo dos pais ou dos familiares. Desse modo, relatou não haver nenhum livro que tenha marcado sua trajetória. Esse testemunho nos fez perceber mais uma vez o quanto é importante o incentivo da leitura desde a infância, precisa-se desconstruir a ideia de que a leitura é um processo chato, monótono. Nesse sentido Jouve afirma que:

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do autor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (JOUVE, p. 19, 2002).

Mais do que nunca, é necessário um entendimento da leitura aliada à vida, às emoções, a uma positividade formadora do ser humano. Há que haver, desse modo, uma mudança no imaginário que a grande maioria das pessoas têm a respeito do ato de ler.

Quanto aos outros participantes foi constatado que em algum momento de suas vidas tiveram o gosto pelo ato de ler, alguns relataram que há tempos atrás realizavam diversas leituras, porém atualmente não é possível por motivo do trabalho e das próprias demandas diárias que tomam bastante tempo, pois os mesmos precisam dar conta das leituras sobre o conteúdo para ministrar suas aulas. Uma das participantes, pedagoga, relatou seu gosto pela leitura. Ela sente a necessidade de ler mais do que atualmente, porém é difícil porque precisa se preparar para lecionar suas aulas, visto que, hoje, com os meios digitais, os alunos estão bem informados, o que requer do professor leituras sobre diversos assuntos referentes aos acontecimentos gerais e específicos da disciplina. Seguindo esse raciocínio Larrosa aponta:

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, P. 22, 2002).

Estamos vivendo na era da informação e de seus excessos. O sujeito da era moderna, está ligado a opinar, distanciando a experiência, uma vez, que se trata de informações que chegam, passam e não são analisadas, ou seja, não há uma elaboração profunda sobre questões significativas. Assim, se constrói um sujeito cheio de informação e pouca experiência, como acontece na sociedade, os professores precisam estar informados, porém não têm tempo para um olhar aprofundado.

Outra participante que chamou atenção foi a escritora e professora Elenilda Maia de Araújo que também contribuiu bastante para o enriquecimento do minicurso com suas experiências e afirmou que desde a infância adquiriu o gosto de ler, a leitura para a escritora faz parte de toda a sua trajetória. Em seguida passamos para a atividade Roda de Conversa sobre leitura com a professora Elenilda Maia de Araújo, onde foram realizados diversos questionamentos sobre a leitura. As perguntas direcionadas, foram colocados em uma cesta e passadas de mão em mão a cada participante. Dentre elas: qual o valor que a senhora atribui a leitura? Como os livros influenciaram sua história de vida? Qual o livro que marcou

sua trajetória de escritora? Durante sua trajetória de professora, apesar de toda a sua jornada de trabalho, havia uma preocupação de continuar sempre leitora?

Os questionamentos foram todos respondidos pela professora e escritora, que relatou a leitura como de grande valor, pois acompanhou desde a infância aprimorando seus conhecimentos e contribuindo na sua formação. Quanto aos livros que influenciaram sua trajetória a referida escritora falou que quando lecionava no Ensino Médio dava aulas de história e os livros que tivera contato naquela época foram fundamentais para que ela pensasse na possibilidade de escrever um livro, visto que, os livros eram escassos de informação, ocasionando falta de material didático para enriquecer suas aulas. Desse modo, a escritora escreveu e publicou o livro que abarca a história da cidade desde 1904 até 2016 “Cruzeiro do Sul - Conquistas e Perspectivas”.

Quando questionada se havia uma preocupação em continuar sendo leitora, a professora respondeu que sim, e afirmou: “ler para mim é um ato de amor”. Acrescentou ainda que quando não lê fica super chateada, irritada, porque a leitura acompanha-a em todos os momentos de sua vida. E ao final da sua palestra deixou explícito em suas palavras a importância da leitura para o ser humano “leitura deve fazer parte da nossa vida, pois traz uma gama de conhecimentos, aprimora o vocabulário, vale a pena ler, tirar um pouco do seu tempo para realizar leituras”. Dialogando com essa afirmativa, a autora Michele Pétit, sinaliza:

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

Ler (...) é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que ainda não conseguimos expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima e a humanidade compartilhada (PÉTTT, p.94, 2008).

A leitura é imprescindível para enriquecer o conhecimento, pois nos faz viajar a vários lugares e em algumas situações facilita o leitor encontrar seu próprio eu. Talvez, a principal viagem proporcionada por ela, seja no nosso interior.

Após toda essa conversa e conhecimento da trajetória de vida da autora, foram abordadas as concepções de leitura, leitor e mediadores de leitura. Cada ministrante explorou um dos pontos de vista teóricos, porque sabemos da importância de ter embasamento teórico sobre o tema em questão. Neste momento, foi percebido pouca participação dos presentes, acredita-se que devido à falta de conhecimento sobre as concepções dos teóricos abordados.

O ponto alto da discussão foi a relevância dos mediadores de leitura. Para Petit (2008) a mediação está na valorização do sujeito e nas trocas intersubjetivas. O mediador é aquele que dá o pontapé inicial, que intermedia, que faz a ponte entre o leitor e o livro, e que faz despertar no outro a vontade de ler, além disso, é aquele que acompanha o outro no momento de selecionar uma obra interessante e possibilita o contato com diversas obras que dão acesso a diferentes contextos. Vale ressaltar que os mediadores são todos que intermediam e facilitam o encontro entre os dois. Petit afirma ainda que:

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que [se] tenha experimentado esse amor (...). Partindo desse ponto, é importante, principalmente para aqueles que trabalham e que fazem a mediação da leitura, que pensem, se interroguem mais sobre a sua relação com a literatura (PETIT, p.168, 2008).

Nesse prisma, uma das funções da escola hoje é mediar a leitura. No entanto, o que se vê é que muitos profissionais não estão engajados na luta de formar leitores, muitos nem sequer têm o hábito da leitura e encaram a leitura como obrigação, tornando difícil contribuir no processo de incentivo da leitura em sala de aula. Assim, confirmando as palavras da autora, precisamos primeiramente ter amor pela leitura para que possamos transmitir esse amor ao próximo como também refletir, buscar estratégias para levar aos alunos o valor e o papel relevante desta na nossa vida.

Para dar continuidade e seguindo o roteiro, realizamos a dinâmica “compartilhando nossa emoção”. Neste momento todos os participantes foram convidados a fechar seus olhos, e convidados a viajar no tempo relembrando momentos de sua vida e as leituras que fizeram parte deles.

Nesse momento, a ministrante fez alguns questionamentos para que eles viajassem no tempo, com os seguintes questionamentos: Sinta o leitor que existe dentro de você! Traga à tona as suas lembranças de leituras nos mais diferentes ambientes e lugares! Você se enquadra em qual tipo de leitor? Você se enxerga

como professor leitor e mediador de leitura? A leitura tem sido constante na sua vida ou está adormecida? Se está adormecida, quando o gosto e o interesse pela leitura deixaram de existir? Após essa parte, os participantes foram convidados a retornar pouco a pouco da sua imaginação, abrindo seus olhos e compartilhando com os demais o que viveram nesse momento.

Em seguida foram apresentadas algumas imagens das alunas do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino, com o objetivo de mostrar algumas práticas de incentivo a leituras de livros e contos adotadas pela professora de português. O interessante é que a professora criou um grupo de *WhatsApp* para os alunos exporem sua compreensão das obras lidas por meio de vídeos e imagens. Assim, todos os seus colegas têm acesso à compreensão da obra. Outro aspecto interessante com relação a essa professora é que ela realiza atividades extraescolares. Em uma delas levou os alunos até os vicentinos (onde são acolhidos os idosos que não têm família) para que eles pudessem realizar leituras para esses idosos, como também foram mostradas várias práticas de leituras na escola, leituras inclusive em horários de intervalo dos alunos.

Por fim, foram compartilhadas algumas sugestões de práticas de leitura e a criação dos clubes de leitura. Outra sugestão foi aproveitar os meios tecnológicos a favor do ensino e criar um grupo do *WhatsApp* para compartilhar leituras e dramatizações, assim surge a oportunidade de criar prática de leitura em ambientes internos e externos à escola.

Michelle Petit discursa sobre os espaços coletivos de leitura, os clubes de leitura, onde se desenvolvem leituras compartilhadas de obras literárias que trazem contribuições para formação de uma sensibilidade constituindo ferramenta para superação dos problemas. Suas experiências e pesquisas com a implantação de clubes de leitura em espaços de crise, trouxe um viés de superação de situações delicadas, conflitos armados, guerras. Diante disso, a autora percebeu que a leitura ajudou na superação de problemas, visto que, trazia a pessoa para a reflexão do eu e contribuía para a compreensão do mundo, muitas vezes respondendo a questionamentos até então sem respostas. A autora ainda afirma:

os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, p. 266, 2009).

Dessa forma a autora busca na leitura uma forma de terapia, um sentido reflexivo, capaz de sanar conflitos vividos pelo leitor. A leitura reflexiva concebe entendimento da realidade. É notável que em nossa sociedade as práticas leitoras são pouco estimuladas e desenvolvidas. Desta forma, dado a sua importância, a leitura deve fazer parte diariamente do cotidiano dos estudantes e dos professores. Finalmente, como a própria autora afirma, “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (p. 65).

Sabemos que no processo de desenvolvimento de leitores, a escola tem um papel fundamental em adotar práticas para incluir o aluno nesse universo tão abrangente. O professor tem um papel preponderante, pois ele exerce a função de mediar, facilitar e conduzir a aprendizagem. Para concretizar a formação de leitores é preciso que haja incentivo principalmente no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do *workshop* evidenciou as lacunas do conhecimento sobre as práticas de leituras dos profissionais da educação, e possibilitou a sensibilização para a construção de meios eficazes para incentivar a leitura no ambiente intra e extra escolar.

Portanto, ao realizar esse momento de conversa sobre leitura, observou-se que há uma necessidade urgente de formação continuada para os professores, pois eles estão na linha de frente, formando, incentivando e compartilhando momentos próximos com os alunos. Porém, para exercer seu papel de mediador de leitura, é preciso entrar nesse universo, assumindo um desafio de refletir sobre sua prática pedagógica para compreender e investigar profundamente como suas experiências afetam a formação leitora dos seus alunos-leitores.

Percebe-se com a culminância desse *workshop* que os professores e profissionais da educação, demonstraram por meio de seus relatos, anseios de realizar mais leituras do que atualmente e incentivar seus alunos a adotar esta

prática, porém as demandas e carga horária de trabalho dificultam a formação de leitores. É relevante se pensar em políticas públicas que formem profissionais leitores para que a partir daí esses profissionais possam formar alunos leitores.

Outro ponto interessante, seria pensar em práticas escolares que dialogam com as questões sociais, ou seja, partir da realidade do aluno. Neste sentido seria interessante refletir sobre os conteúdos, verificando se estes estão sendo trabalhados de acordo com a realidade do aluno, visto que a escola deveria ser um lugar de representação social. Portanto, garantir a todos o acesso à leitura deve ser uma política de Estado, mas cabe principalmente a nós dedicar um tempo do nosso dia a um bom livro, incentivar nossos amigos, filhos ou irmãos a se apegarem à leitura e acima de tudo utilizar nosso conhecimento para fazer de nossa cidade, estado ou país, um lugar melhor para se viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JOUVÈ, V. **A leitura**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PETTI, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETTI, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

YUNES, E. **Leitura como experiência**. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

3. UMA RODA DE CONVERSA SOBRE O FENÔMENO DA LEITURA

Aline Querolaine Lima Costa¹

Suiane Cabral Magalhães²

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o fenômeno da leitura têm crescido nos últimos anos e pensar esse ato como algo intrinsecamente ligado ao nosso cotidiano é indispensável para ampliarmos nossa percepção do mundo e das coisas que nos rodeiam. Vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, com mutações sociais precipitadas e constantes imprevisibilidades e alterações. Além disso, o uso veemente das novas tecnologias e a sede por informações imprime nas pessoas a precisão de adaptabilidade, opinião crítica, criatividade, competência para a inovação e abertura ao novo. O incremento de uma sociedade de informação impõe-se, portanto, no mundo tecnológico em que vivemos.

A leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. É verídico que em nossa sociedade as práticas leitoras são pouco incentivadas e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: alinekero2019@outlook.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: suayannessm@hotmail.com.

desenvolvidas. Dessa forma, dado a sua importância, a leitura deve ser estimulada e integrada ao cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente de jovens e adultos.

Encontrar formas de tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos os professores, mas, em especial, dos professores de Língua Portuguesa. Porém, essa tarefa não se caracteriza como fácil ou imediata; mas sim de forma lenta e progressiva, cabendo aos docentes encontrar métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura significativa dos aprendizes. Nesse processo, o papel da escola é essencial, e o professor pode ser o mediador. Entretanto, nem sempre ele disponibiliza recursos adequados para concretizar atividades pretendidas com foco na leitura, ou também é possível que não saiba como elaborá-las e aplicá-las.

A concretização da formação de leitores exige da escola e dos demais membros dos setores do processo educativo ações que estimulem o pensamento, a criticidade, a criação, apresentando materiais de leitura diversos, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, desde os primeiros anos escolares. Desse modo, esse texto propõe relatar o caminho trilhado para efetivação do *Workshop* “Lê pra mim?!!!” O que será exposto adiante refere-se a uma descrição pormenorizada de como foi pensada e executada esta proposta de atividade da disciplina Leitura e Discurso do mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aporte teórico, vamos utilizar alguns autores que discorrem sobre este assunto e que também foram utilizados no *workshop*: Vincent Jouve (2002), Foucambert (2008), Barthes (1973) e Larrosa (1996). Vimos na disciplina em questão o quão importante é estudar o ato de ler. Nessa perspectiva este estudo propõe relatar e refletir a respeito da singular experiência de organizar e aplicar um minicurso sobre leitura para os professores da rede estadual de ensino do município de Cruzeiro do Sul, na sequência vamos discorrer os pormenores da elaboração dessa tarefa.

Segundo o teórico Vincent Jouve (2002), a leitura é uma atividade de várias facetas e que se desenvolve em várias direções, o autor discute cinco processos fundamentais para a compreensão desse fenômeno. O primeiro deles é que a leitura é um processo neurofisiológico, ou seja, para lermos nos utilizamos de nosso cérebro e de nossa visão, é nesse momento em que ocorre segundo o autor, o processo de identificação do que se lê:

a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é anteriormente a qualquer análise do conteúdo uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002, p.17).

Em segundo lugar ler para Jouve (2002) é também um processo cognitivo, ou seja, depois de ler e decifrar os signos, o leitor procura entender do que se trata; a conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração. Em terceiro lugar ler é um processo afetivo, isso remonta a ideia de que selecionamos o que gostamos de ler e também o que não queremos ler, ou seja, são as emoções que a leitura suscita. Em quarto lugar, ler é para o autor também um processo argumentativo, ou seja, é a força criadora de um escritor ao elaborar um texto que fará desse texto bom ou ruim, do ponto de vista leitor. Ler é, em quinto lugar, um processo simbólico, ou seja, segundo Jouve (2002) toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época.

Essas foram algumas noções sobre o que é leitura para Vincent Jouve, note-se que são processos pelos quais todos os leitores passam e conseguimos verificar isto quando realizamos o minicurso, os participantes não conheciam essas noções e de alguma forma percebemos que essas definições ficaram mais claras para eles.

Um outro autor que discorre sobre leitura que também foi utilizado no minicurso é Foucambert. Para esse teórico, ler é um processo de deciframento para o qual converge a quase totalidade do ensino da leitura. Segundo o autor para alguns o deciframento se confunde com a leitura, para outros esse deciframento não é a leitura, mas é a base e o recurso da leitura.

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

Larrosa (1996) também foi um dos autores utilizados no minicurso. Para ele, ler é traduzir:

Com a expressão ler é como traduzir quero dar a pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quero sugerir que a leitura não é uma operação que se dá na língua, nem sequer em uma língua, mas é uma operação que se dá entre as línguas... (LARROSA.1996,p.69).

Ainda munidos das reflexões de Larrosa expomos aos professores que a leitura enquanto experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca ou nos acontece e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Segundo Roland Barthes (1978) quando o texto é apresentado ao leitor o prazer que nele é despertado se descreve desta forma:

Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “drape”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado (BARTHES, 1987,p.8).

Esses conceitos e definições foram utilizados na elaboração e na execução do *workshop*. A ministração do mesmo ocorreu na parte da tarde e contou com a presença de um grupo de professores da rede estadual de ensino interessados em conhecer um pouco mais sobre leitura.

Na verdade o objetivo do *workshop* foi fomentar, estimular, despertar de algum modo, o hábito da leitura em nossos professores para que eles, ao saírem dessa atividade, levassem consigo uma bagagem maior de sugestões de leituras e despertar neles o interesse em ler com mais frequência, proporcionando um espaço de conversa sobre leitura e suas diversas facetas a fim de trocar experiências sobre o ato de ler nos diferentes ambientes, incentivando dessa forma, a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler; promover o diálogo sobre as concepções de leitura no intuito de sugerir outras estratégias de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar.

2. DESENVOLVIMENTO DO *WORKSHOP*

O *workshop* realizado no turno da tarde foi ministrado pelos formadores Aline Querolaine, Élide Teles, Emerson Nogueira, Maria Clíssia e Rovílio Nicácio. Iniciamos o minicurso com a acolhida, neste primeiro momento o participante percorreu a trilha da leitura contendo palavras-chave da obra “Ponciá Vicêncio” de Conceição Evaristo e foi conduzido até a árvore do livro. Chegando a esse local, o participante teve acesso ao varal de textos de diferentes gêneros (contos, biografias, poesias, texto dramático, etc.) e ao varal de fragmentos do livro em questão.

Após esse momento, sondamos os conhecimentos prévios dos participantes sobre algumas palavras-chave presentes na trilha da leitura, depois dessa sondagem, os formadores apresentaram o resumo da obra “Ponciá Vicêncio”,

instigando os participantes a conhecer o livro; percebeu-se nesse momento que ao expormos um resumo da obra de Conceição Evaristo, os formandos ficaram bem entusiasmados em conhecer mais sobre o livro. Esperamos ter plantado a sementinha.

Em seguida, fizemos uma roda de conversa em que os participantes formaram um círculo e por eles passava um livro de mão em mão, cada participante revelaria seu nome, seu livro preferido, algo diferente sobre si, um defeito, uma qualidade e o que mais lhes atraía na escolha de um livro, ouvimos inúmeros relatos de experiências leitoras, um dos participantes disse que lê apenas sobre política e economia, outros leem livros de literatura americana, alguns dos formandos revelaram que a escolha dos livros se deu pelo título, ou mesmo porque alguém indicou-lhes. Sobre suas qualidades eles nos contaram que são muito perfeccionistas e isso acaba os atrapalhando em alguns momentos, em suma, foi um início de conversa bastante agradável.

Esses relatos nos dão um panorama da pluralidade que Larrosa cita em sua obra. Para o autor são muitos homens com histórias diversas, são muitos mundos, muitas racionalidades, muitas línguas e muitas realidades. Na sequência, apresentamos uma obra de arte e pedimos que os participantes interpretassem a imagem. Eles falaram pouco, apenas observaram.

Depois, conversamos com uma leitora assídua, convidada especial da tarde para nos relatar suas experiências de leitura, foi a professora aposentada Elenilda Maia de Araújo. Foram realizadas algumas perguntas para a professora responder

por meio de uma caixinha que transitava pela roda de conversa, foram cinco perguntas que serviram para mediar a conversa, certamente foi uma conversa bastante significativa e proveitosa do ponto de vista da experiência da professora e o estímulo que ela forneceu aos ali presentes, contou-nos o quão difícil era em sua época de juventude ter acesso a livros isso soava de certa forma como um desafio para que ela desejasse ler ainda mais. Revelou-nos que possui um acervo em sua casa há muito tempo, obras que ela possui desde que era jovem, falou das vantagens e desvantagens da contemporaneidade com o advento da tecnologia.

Segundo a professora, isso dificulta o interesse das pessoas em ler, pois elas estão muito ocupadas em redes sociais, outro ponto importante que ela tocou foi o fato de que atualmente os indivíduos apenas colhem informações e não as fixam na mente, elas são passageiras. Segundo Larrosa (2015):

O sujeito moderno além de ser um sujeito informado, que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa, quanto a natureza interna, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA 2015, p.24).

Enfim, foi uma conversa que sem dúvida rendeu boas reflexões por parte de todos que ali estavam a escutar. Depois dessa troca de experiências, apresentamos as concepções de leitura dos estudiosos citados anteriormente,

observou-se que os professores ainda não tinham pensado na leitura como algo tão complexo.

Assim é importante salientar que estávamos inseridos naquele contexto como mediadores de leitura. Os mediadores são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem, nós, enquanto ministrantes desse *workshop*, tínhamos essa tarefa de suscitar naquelas pessoas um desejo maior pela leitura. Petit nos dirá que:

O iniciador ao livro desempenha um papel chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão, em seguida, acompanhar esse leitor, em diferentes momentos do seu percurso. (2009, p. 34).

Desse modo, fica evidente que o processo de mediação de leitura pode ser realizado por qualquer pessoa que se disponha a buscar condições mínimas de levar a tarefa à cabo.

Em seguida, propomos a atividade: compartilhando nossa emoção, um momento em que o silêncio passou a ocupar o lugar do diálogo. Todos fecharam os olhos para ouvir uma música bem suave. Essa atmosfera nos conduziu a um passeio imaginário. A formadora Élide foi conduzindo esse passeio orientando a viagem por caminhos diversos, no silêncio da imaginação de cada um, muitas

histórias estavam acontecendo, depois, o retorno, pouco a pouco de olhos abertos, música ao fundo cada um foi relatando o seu passeio, alguns disseram que lembraram da infância, dos livros que levavam para os sítios no fim de semana, etc.

Isso é verificado através do pensamento de Larossa o qual nos diz que:

A experiência a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2015, p. 25).

Ou seja, é essa experiência do mundo que nos fornece a capacidade de interpretarmos tudo o que nos rodeia, diante de uma rotina tão veloz e tão fugaz.

Na sequência, pedimos aos participantes que após terem conhecido sobre as concepções de leitura nos dissessem sobre as ações que são desenvolvidas nas escolas para estimular a leitura dos alunos. Alguns deram exemplos de escolas que executam projetos de leituras a partir de histórias infantis como clássicos de contos de fadas que são adaptados para serem encenados na escola.

São projetos que dão tão certo que se estendem para outras instituições de ensino. Os participantes foram questionados a respeito da existência de bibliotecas nas escolas em que trabalham. Segundo seus relatos, algumas bibliotecas servem de

depósito para livros didáticos e não possuem um clima prazeroso e aconchegante para que o aluno tenha interesse em estar ali.

Outros revelaram que acontecem nas bibliotecas atividades voltadas para a leitura do acervo da biblioteca da escola como escolher um livro e depois contar para a turma como foi a leitura, ou mesmo, fazer um vídeo sobre a história do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi uma tarde recheada de bom conteúdo, de intensa troca de experiências, a princípio notaram-se os participantes um pouco contidos, pois eles achavam que ficariam somente nos ouvindo falar, porém com o desenvolvimento progressivo das atividades eles ficaram mais à vontade para falar. Um dos grandes desafios dos professores da educação básica é ensinar a leitura para os alunos, mas ensinar não só a decifrar códigos, e sim a ter o hábito de ler. Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, a prática da leitura aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação.

Infelizmente, com o avanço das tecnologias do mundo moderno, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura. Um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, a leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdo específicos, aprimora a escrita. O contato com os livros ajuda ainda a formular e organizar uma linha de pensamento.

Dessa forma, a leitura assume a vital importância como estratégia de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, o que contribui significativamente para o desenvolvimento, em crianças e jovens especialmente, da capacidade de estruturar pensamentos, fazer análise crítica e desenvolver o poder de síntese.

Tanto a leitura como o conhecimento, são construções interiores individuais, nas quais os processos de construção, desconstrução e reconstrução estão acionados internamente em cada sujeito. Portanto, a leitura reflexiva e dirigida consente inclusive o acordar da consciência para o exercício de valores éticos, humanísticos e estéticos. Até mesmo pode funcionar como divertimento benéfico, instruindo, informando e desenvolvendo crianças e jovens, de uma maneira motivadora e alegre.

Enquanto a prática da leitura se dilata e se torna um deleite, o leitor aprende a desfrutar e formula juízos de valor sobre os significados assimilados, sobre a legitimidade e conformação das ideias, comparando-as com experiências e leituras prévias.

Meticulosa e reflexiva deve ser a leitura. Não deve, nunca, ser uma atividade inerte. Para que se aproveite a leitura realizada, o leitor deve ser um ativo questionador do que foi lido. E esta ação deve ser ensinada às crianças e, conseqüentemente, trará resultados positivos na leitura, já que terão uma compreensão maior e poderão avaliar o que leem. Também irão adquirir o hábito de questionamento.

Precocemente, em idade escolar, as crianças já devem entrar em contato com novos vocábulos por meios orais ou por meio de leitura compreensiva, para que, por meio da excitação intelectual consequente, ampliem o seu vocabulário, proporcionando a prática do aprendido.

Falar de leitura pode ser algo bastante subjetivo, pois ela está inteiramente ligada a gostos pessoais. No entanto, diante da riqueza literária presente no mundo todo, algumas obras e autores não podem passar despercebidos, haja vista a sua importância para nossa cultura. E este foi nosso papel enquanto mediadores de leitura, sermos um elo entre livros e pessoas. Acreditar que podemos transformar o mundo em um lugar mais agradável, e estimular a leitura em nossas crianças é dever não somente da escola, dos professores, mas é dever dos pais e da comunidade.

Os teóricos utilizados no minicurso e neste estudo nos foram apresentados nas aulas da disciplina Leitura e Discurso. É importante ressaltar que foi através dessas discussões em sala que conseguimos perceber a leitura enquanto um processo complexo e reflexivo, nos fazendo pensar sobre nossa postura enquanto leitores, que tipo de leitores somos, se estamos lendo pouco, etc. Certamente isso também ficou impregnado no pensamento de nossos participantes.

Essa foi nossa primeira experiência com mediação de leitura, apesar dos percalços, esperamos ter contribuído minimamente com o despertar para a leitura de nossos professores, afinal nossa maior premissa era fazê-los se questionarem: Como posso querer que meu aluno leia se eu não tenho esse hábito? Dessa maneira,

acreditamos que a conversa rendeu boas reflexões e esperamos que nossos professores adotem outras posturas enquanto leitores e professores.

Em linhas gerais, ficou claro com os relatos dos participantes do *workshop* que a leitura é um processo muito mais complexo do que apenas juntar letras e formar palavras. O leitor não é apenas alguém que está recebendo informação, mas na verdade é o protagonista no ato da leitura. Portanto, ler não é apenas uma atividade linguística, isolada do mundo. É uma aquisição de experiências. É através da leitura que o indivíduo pode relacionar o conhecimento adquirido a sua realidade e, assim, tornar sua experiência de vida mais rica e significativa. A leitura exige que façamos uma relação entre o texto e a realidade que nos cerca, nosso repertório e tudo já aprendido e vivido até aquele momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JOUVE, V. **A Leitura**. São Paulo. Ed. Da Unesp, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona. Laertes, 1996.

PETTI, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora
34, 2009.

4. AS VÁRIAS FACETAS DA LEITURA E A TONALIDADE DAS VOZES DOS LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO WORKSHOPLÊ PRA MIM?!!!

Francisca Élide da Conceição Teles¹

Roberlete de Souza Silva²

INTRODUÇÃO

Refletir sobre leitura no âmbito da sociedade contemporânea é externar contentamento, prazer, fruição, tradução, excesso, experiência, processo, complexidade e pluralidade, porém, a outra face desse jogo é preocupante, pois ainda existem muitos desafios a serem vencidos para formar um país de leitores.

Nesse cenário, impera a “modernidade líquida”, em que se vislumbra um mundo sem fronteiras sustentado pela tecnologia advinda da globalização. Nesse bojo, observa-se que um dos maiores desafios está nos vários olhares do leitor preso às telas de computadores, videogames e redes sociais, muitos apenas em busca de entretenimento e de informações, tornando-se um sujeito que nada absorve e que não se permite se metamorfosear pelo processo de leitura, o que implica numa

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: elidateles-czs@hotmail.com.

² Mestranda do programa de pós-graduação em ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: roberlete_silva@hotmail.com

busca apenas de conteúdos que não geram conhecimentos, pois da mesma forma que as informações chegam rápido, mais velozmente elas se esvanecem, escorrem entre os dedos num processo de liquidez, de transitoriedade, algo que não permanece aceso na memória de quem lê.

Destarte, é necessário ressaltar a significação do título deste trabalho “As várias facetas da leitura e a tonalidade das vozes dos leitores: um relato de experiência do *Workshop Lê pra mim?!!!*, porque ele representa as concepções de leitura que embasaram a discussão em torno dessa temática no transcorrer da aplicação do *workshop*. Além disso, registra também a troca de experiências marcada pela riqueza presente no ato de ler. Assim, o participante foi conduzido a refletir sobre o seu perfil referente à leitura no meio em que está inserido, num processo de resgate de suas memórias deixou transparecer por meio do discurso a singularidade do seu universo leitor.

Nesse viés, o objetivo desse estudo é apresentar o relato de experiência sobre a execução do *Workshop Lê pra mim?!!!*, projeto idealizado por uma parceria Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Ppehl/GIL/Observatório da Leitura, tendo sua realização a partir da disciplina Leitura e Discurso, ministrada no 1º semestre de 2019 para a primeira turma de mestrado em ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, cuja ementa aponta debates contemporâneos em torno da noção de leitura, interfaces entre ensino e leitura.

Assim, fez-se necessário buscar uma aproximação do aporte teórico dos autores estudados no transcorrer da disciplina Leitura e Discurso à tonalidade das vozes dos leitores num processo de conversa a respeito da leitura como um instrumento de potencialização do conhecimento de si e dos outros, tendo como público-alvo professores, bibliotecários e profissionais da educação.

Diante desse panorama, o planejamento desse *workshop* proporcionou a reflexão do estímulo à leitura no ambiente escolar: o professor é um mediador de leitura? O professor ou mediador que incentiva a leitura é um leitor? Como despertar o desejo de leitura dos alunos? O espaço da biblioteca nas escolas estimula a leitura? Somente os professores são os mediadores de leitura? A partir desses questionamentos, o grupo responsável por elaborar essa tarefa, composto por cinco componentes, pensou na aplicação de atividades que dessem voz aos participantes para que o momento fosse mais um bate papo para compreender a concepção de leitura de cada um, no sentido de despertar a vontade de ler principalmente daqueles que estavam presentes e, em seguida, eles mesmos seriam motivados em multiplicar essa prática no espaço em que convivem na sociedade.

Sob essa ótica, pode-se corroborar que a leitura liberta e coloca o indivíduo como sendo protagonista no acesso ao conhecimento. A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a principal ferramenta para a

aprendizagem e para a educação de qualidade, e condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação.

Para realização do *workshop* lançou-se mão dos postulados de diversos estudiosos da área da leitura, leitor e mediador de leitura para sustentação e fundamentação teórica, dentre eles: Jouve (2002), Foucambert (2008), Larrosa (2014), Petit (2008).

1. APORTE TEÓRICO

Neste contexto social da modernidade líquida, observa-se que os indivíduos estão imersos num turbilhão de informações que os mantêm conectados o tempo inteiro, acessando dados que logo são substituídos por outros mais atraentes e esse processo de troca não se finda, muito pelo contrário, o sujeito nesse momento já não absorve o que lê, apenas se encharca de leituras que se desmancham no ar. Segundo o autor João Maria André, no artigo “O papel das Humanidades na sociedade contemporânea”, a sociedade líquida, como lhe chamou Zygmunt Bauman, se encarrega de trazer a sensação de transitoriedade:

[...] porque tudo tem uma existência efêmera, tudo é descartável: adquire-se, usufrui-se, possui-se para logo a seguir se trocar por outra coisa que vem substituir as anteriores no ciclo da nossa existência. E, assim, o grande problema da sociedade líquida é o lixo, aquilo que se deixa fora porque deixou de ter o seu valor de novidade, aquilo que se esquece porque o seu lugar na nossa atenção foi substituído por algo

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

que veio logo a seguir para preencher o nosso interesse e ocupar a nossa atividade (ANDRÉ, 2011, p. 301).

A partir desse pensamento, podemos dialogar com o teórico Jorge Larrosa (2014), um dos mais importantes nomes no cenário atual de discussão sobre leitura, que associa a quase ausência da experiência ao mundo contemporâneo e um dos fatores que contribui para isso é o excesso de informação. Segundo Larrosa,

o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (2014, p.19).

Dessa forma, para o autor “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.” (2014, p. 19), sobrepondo, assim, o sujeito da informação sobre o sujeito da experiência. Destarte, a discussão de Larrosa evidencia a leitura enquanto experiência, mostrando um sujeito que se permite metamorfosear pelo processo da leitura, ou seja, que pode ser tocado e transformado pelo que lê.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2014, p. 18).

Além disso, Larrosa (2017) traz a concepção de que “Ler é traduzir”, pois todo processo de leitura exige do leitor um processo de interpretação, de tradução, ou seja, não somente a transferência de uma língua à outra, mas compreender o sentido do texto da mesma língua.

A leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, a leitura não é uma operação que se dá na língua, nem sequer em uma língua, mas uma operação que se dá entre as línguas, e entre línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão. A tradução, também a leitura, não se pode pensar fora da condição babélica da linguagem humana (LARROSA, 2017, p. 69).

Para Vicent Jouve (2002), teórico francês, a leitura é revestida de várias facetas, num movimento complexo e plural, recheada de multiplicidade de processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. O autor francês apresenta dois tipos de leitores: o leitor real, aquele que não pode ser teorizado e nem aceita definições, pois é muito diverso e nenhum leitor é igual a outro. E o leitor virtual, aquele que é produzido pelo texto, ou seja, a composição textual dá pistas para quem ele se destina. Portanto, esses dois tipos de leitores se entrecruzam nas leituras que são realizadas.

Foucambert (2008), professor e teórico francês, no livro “Modos de ser leitor”, traz a noção de leitura enquanto processo, procedimento, deciframento, reconhecimento, antecipação, compreensão e leitura em voz alta. Essas palavras-

chave traduzem a dimensão da leitura e a tornam significativa em todas as situações, tanto utilitária quanto transformadora de mentes.

Criou-se o hábito de se distinguir diversas situações de leitura para tentar isolar comportamentos de leitor, o que leva sempre, o que não é de forma alguma inocente do ponto de vista sociológico e cultural, a opor a leitura de uma placa informativa, de uma publicidade, as regras de uma loteria, à leitura das obras do espírito, poesia, romance, filosofia; a primeira leitura seria destinada a informação, teria um caráter utilitário que a torna suspeita quando comparada à segunda, esta pura jubilação crítica que se apodera do ser cultivado, desmontando e distanciando-se das armadilhas da alienação. (2008, p. 62).

Além disso, para Foucambert (2008) a leitura se constrói por meio dos objetivos do leitor, por isso, o comportamento dos leitores diante de cada gênero textual será modificado de acordo com a função que cada texto representa:

A leitura é, em todos esses casos, uma tomada de informações e o que pode variar de uma situação à outra, é o que se quer fazer com essas informações: sonho, prazer, especulação, ação etc. É em função daquilo que se quer fazer que serão selecionadas as informações num registro ou noutro, num campo ou noutro. Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. Ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de experiência, da legenda de um filme, de um mapa, ou de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. Pode-se discutir o valor do projeto, mas isto posto, a leitura é uma: trata-se sempre de tomar as informações que escolhemos tomar (2008, p. 63).

No que se refere aos mediadores de leitura, pode-se afirmar que são indivíduos que abrem as portas para o mundo da imaginação, oferecendo o livro como meio de transporte para chegar ao conhecimento. A concepção de Michele Petit (2008) corrobora que todos podem exercer esse papel na sociedade: “Quem pode ser mediador? Com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos” (2008, p. 149).

2. METODOLOGIAS

Este trabalho, de caráter descritivo, objetiva apresentar o relato de experiência sobre o *Workshop* Lê pra mim?!!!, organizado para ser aplicado em três turnos, manhã, tarde e noite, cada horário com inscrições abertas para 30 participantes, tendo a carga horária de 4 horas, no dia 12 de julho de 2019. Após as aulas teóricas da disciplina Leitura e Discurso com a duração de 45 horas, os alunos foram divididos em três grupos, cada um deles composto por cinco componentes que se reuniram para realizar o planejamento das atividades do *workshop*.

Ademais, durante a reunião de planejamento houve muitas ideias prazerosas de serem concretizadas, pois pensou-se em realizar várias atividades diferenciadas que prendessem a atenção dos participantes e os conduzissem ao momento de

despertar o leitor que poderia encontrar-se adormecido ou não. Após o período de organização das ideias, ocorreu o encontro com a professora orientadora desse projeto que aprovou as ideias projetadas e ofereceu outras sugestões do que poderia ser executado. E o trabalho continuou com a elaboração dos slides e de todo material que seria utilizado durante o minicurso.

O referido grupo decidiu ornamentar a sala com uma faixa contendo a seguinte frase: a leitura é o caminho do conhecimento; trilha da leitura; varal de textos de diferentes gêneros (poema, crônica, conto, biografia, cordéis etc.); o cantinho da leitura contendo a árvore da leitura e diversos livros. Inicialmente, essa ideia partiu do nosso grupo, mas depois compartilhamos e pedimos ajuda das outras equipes que também se mostraram interessadas em ajudar a organizar o espaço de realização do Workshop Lê pra mim?!.

Após uma semana de preparação, chegou o dia 12 de julho de 2019, momento de aplicar o *workshop*, das 14:00 às 18:00 horas. Todos da nossa equipe estavam presentes, mas, no horário de início, chegou apenas uma participante. Decidimos esperar mais um tempo. E aos poucos foram chegando mais participantes e iniciamos o minicurso às 14:20h. Das 30 vagas ofertadas somente 10 participantes estavam presentes no evento. O público que compareceu era composto por coordenadores de ensino e pedagógicos, professores e assessores pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação – Acre.

À medida que os participantes chegavam, eles passavam pela trilha da leitura contendo palavras-chave da obra Ponciá Vicêncio, da autora Conceição Evaristo.

Ao chegarem na sala, eles receberam um marcador de livro contendo a seguinte frase: “a leitura é como a música da imaginação, que nos faz percorrer os caminhos da sabedoria!”, da autora Simone Helen Drumond. Além disso, o participante pôde apreciar os textos, os livros e a ornamentação do ambiente. Com todos na sala, iniciamos com a apresentação dos mestrandos e o nome do *workshop* e exposição dos objetivos: proporcionar um espaço de conversa sobre leitura e suas diversas facetas, a fim de trocar experiências sobre o ato de ler nos diferentes ambientes; incentivar a prática de leitura, desejo e o prazer de ler; promover o diálogo sobre concepções de leitura, no intuito de sugerir estratégias de formação de leitores dentro e fora do ambiente escolar.

Após esse momento, houve a sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes, por meio de perguntas, sobre as palavras-chave presentes na trilha da leitura: passado, vila, família, cidade, pássaro, herança, rio, escravidão, memória.

- As palavras presentes na trilha conduziram vocês a lembrança de alguma leitura já realizada ou de sua própria vivência?
- Quais são essas lembranças?
- Vocês conseguiram associar as palavras da trilha à alguma obra literária?
- Vocês conhecem a autora Conceição Evaristo?
- As palavras da trilha fazem parte de qual obra literária?

No momento das indagações, os participantes ainda estavam tímidos, mas foram se soltando, e associando as palavras-chave aos livros que já haviam lido e, assim, quase todos participaram desse momento inicial. Mas, ninguém conseguiu acertar que as palavras estavam relacionadas a obra “Ponciá Vicêncio”, além de não conhecerem a autora Conceição Evaristo. Como já havia se pensado nessa possibilidade, uma das mestrandas fez a apresentação da autora e da obra, a fim de despertar a vontade dos participantes de conhecer na íntegra o livro em questão.

Para iniciar as atividades foi essencial realizar a dinâmica “Roda do conhecimento”, em que todos em pé formaram um círculo e se apresentaram por meio da revelação de seu nome; uma qualidade ou defeito; o seu livro preferido. Nesse instante, houve um resgate das memórias de cada um, pois contaram sobre a obra predileta e qual a razão de ter sido tocado por essa leitura. Esse momento foi marcante, pois logo de início já foi possível conhecer o perfil de cada participante. Eles citaram a leitura da Bíblia e de obras de escritores como Kafka, Augusto Cury, Aluísio de Azevedo, dentre outros.

A partir dessa investigação inicial, houve o momento de conhecer a concepção de leitura dos participantes, conceito aparentemente simples, mas repleto de complexidades. Sendo assim, as respostas foram diversas, pois cada um expressou a sua noção de leitura baseada nos seguintes pilares: atividade prazerosa, oportunidade de viajar por outros mundos, a busca por informações e conhecimentos.

Para inquietar as mentes dos participantes foi apreciada a gravura “Outro Mundo” (1947), do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher. Em que foram levados a refletir sobre os enigmas presentes na imagem por meio de questionamentos, mas somente alguns expressaram a significação contida na obra. Desse modo, os que participaram revelaram que não existe ponto fixo na imagem, assim, os vários olhares não conseguem ter um ponto central, pois o olhar para um dos espaços da gravura sempre conduz o leitor a outra dimensão, impedindo que o espectador consiga se definir enquanto posição. Mas, os participantes não conseguiram perceber que a gravura fazia alegoria à complexidade existente na leitura, por isso, foi realizada a explicação desses elementos.

No desenrolar do minicurso, houve o espaço para a conversa sobre livros, leitura e leitores, sendo mediada pelos seguintes questionamentos: Qual livro você indicaria para o grupo? Por quê? Como você chegou a esse livro? Como você o leu? Você acha que lê pouco? Por quê? Quantos livros você leu em 2018? Esse momento aconteceu de maneira mais lenta, pois cada participante trouxe à tona suas memórias sobre as leituras realizadas.

Em seguida, houve a roda de conversa sobre leitura com uma professora e escritora manceolimense, que lançou o seu livro “Cruzeiro do Sul - Conquistas e Perspectivas”, no ano de 2016, sobre a história do município de Cruzeiro do Sul desde à fundação até os dias atuais, além de envolver capítulos sobre os desafios enfrentados na área da educação. Dessa forma, os participantes tiravam da caixinha as perguntas para nortear o momento da entrevista: Qual o valor que a senhora

atribui à leitura? Como os livros influenciaram a sua história de vida? Qual o livro que marcou a sua trajetória enquanto docente? De que forma os livros influenciaram a sua trajetória de escritora? Durante a sua trajetória de professora, apesar de toda a sua jornada de trabalho, havia uma preocupação de continuar sendo leitora? Todos atentos ouviam as experiências compartilhadas, pois apreciar o discurso de alguém que convive com a leitura e a escrita desde a infância e o gosto em ler não se desfez com o passar do tempo, mesmo sendo professora, é enriquecedor para aquelas pessoas que buscam essa inspiração no minicurso.

Na parte teórica do *workshop* exploramos as noções de leitura, leitor e mediação de leitura de Jouve (2002), Foucambert (2008), Larrosa (2014) e Petit (2008). Foi notável que a maioria dos participantes não conhecia esses teóricos, por isso, foi importante proporcionar essa descoberta.

Sob esse prisma, a atividade “Compartilhando a nossa emoção” foi um momento de introspecção, em que o espaço da sala se modificou. O silêncio passou a ocupar o lugar do diálogo. Todos fecharam os olhos para ouvir uma música bem suave. Essa atmosfera conduziu a um passeio imaginário. O formador orientou a viagem por caminhos diversos por meio das seguintes perguntas: Sinta o leitor que existe dentro de você! Traga à tona as suas lembranças de leituras nos mais diferentes lugares. Você se enquadra em qual tipo de leitor? Você se enxerga como professor leitor e mediador de leitura? A leitura tem sido constante na sua vida ou está adormecida? Se está adormecida, quando o gosto e o interesse pela leitura deixaram de existir? No silêncio da imaginação de cada um, muitas histórias

aconteceram. Depois, pouco a pouco, de olhos abertos, música ao fundo, houve o momento de compartilhar as emoções vividas e as lembranças que foram suscitadas: uma participante relatou que sentiu uma paz tão imensa, pois percorreu os caminhos já trilhados na infância e conseguiu sentir até o cheiro das flores, das brincadeiras e das leituras realizadas.

Ademais, houve o momento da troca de experiências acerca da tríade leitura, leitor e mediação de leitores por meio dos seguintes questionamentos: você como professor, se encaixa em qual tipo de leitor? Na escola existe espaço para leitura? Quais ações são desenvolvidas na escola para estimular a leitura dos alunos? A escola possui biblioteca? O espaço da biblioteca realmente é usado para momentos de leitura? Troca de experiências sobre o incentivo à leitura. Nesse instante, foi necessário acelerar, pois o tempo já estava esgotando, por isso, somente alguns participantes contribuíram com essas informações. Foi notável que o discurso deles se entrecruzou no que se refere a falta de espaço nas bibliotecas das escolas, pois segundo eles, muitas a utilizam como depósito de materiais. Isso gera a falta de espaço no âmbito da biblioteca para leitura, pois deveria ser o lugar mais aconchegante e receptivo do ambiente escolar.

Já na reta final dos procedimentos metodológicos, houve o compartilhamento de práticas exitosas de leitura, dentro e fora da escola, realizadas por uma professora do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual da cidade de Cruzeiro do Sul-Acre, em que os alunos são motivados a visitarem a biblioteca ou pegar livros emprestados e após a leitura de obras literárias, eles gravam um

vídeo contando a história retratada no livro e enviam pelo aplicativo *WhatsApp* para que a docente possa avaliá-los. Além disso, ela leva os alunos para fazerem leitura para os idosos, nos Vicentinos³ e em algumas escolas públicas estaduais. Os envolvidos na discussão contemplaram essas sugestões de maneira positiva e demonstraram interesse em inserir na rotina dos alunos o hábito pela leitura.

Após a divulgação dessas práticas, uma das participantes disse que conhece um projeto muito lindo que iniciou numa escola estadual na cidade de Mâncio Lima, no estado do Acre, em que grupos de alunos fazem apresentações dos contos clássicos da Literatura. O evento realizado por eles já alcançou muitos fãs, por isso, eles se apresentam numa quadra poliesportiva porque o público aumentou consideravelmente.

3. RESULTADOS OBSERVADOS

A partir do cenário observado no transcorrer da aplicação do *workshop*, foi notável que a leitura ainda é pouco debatida em ambientes fora do espaço escolar, o que se comprova na fala de uma das participantes – “esses momentos são muito bons e importantes para manter viva a chama da leitura, sendo que esses encontros quase não acontecem”.

³ Lar dos Vicentinos, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, é um lar de apoio aos idosos que cuida de pessoas da terceira idade que não são acolhidas pelas famílias.

Nesse viés, a leitura ainda é um grande desafio a ser superado na educação brasileira, pois ainda existe um número considerável de alunos que leem, mas não conseguem compreender as entrelinhas presentes na tessitura textual. Os professores têm diariamente a missão de despertar a vontade de ler nesses discentes. Mas, percebe-se que não existe muito o interesse de alguns professores em participar de encontros de leitura, pois durante o momento de convidá-los nas escolas, muitos se recusaram a participar ao saber sobre a temática do *workshop*, pois disseram que já sabem como trabalhar a leitura na escola. Nota-se nesse momento que a noção de leitura desses profissionais está pronta e acabada, impedindo que pensem sobre as múltiplas faces da leitura.

O desafio é conseguir despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê (FAILLA, 2016, p. 19).

Foi notável que durante a conversa sobre livros, leitura e leitores, muitos participantes afirmaram que a leitura se tornou algo um pouco distante de suas realidades, porque o trabalho e a correria do dia a dia não permitem que outras leituras sejam realizadas a não ser as que têm por objetivo trazer conhecimentos sobre a própria área em que atuam. Nesse momento, confirma-se o quanto a

sociedade contemporânea encharca o profissional da educação de informações e acaba preenchendo seu tempo com outras ações que não incluem a leitura.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2014, p. 22).

É necessário ressaltar que algumas vozes dos participantes deixaram evidentes que antes de serem professores ou trabalharem na área de educação, a leitura era constante, mas depois do ingresso na função docente, a falta de tempo se encarregou de distanciá-los dessa prática. Nesse instante, surge um questionamento: qual a distância entre ser professor e ser leitor? Assim, o docente é o exemplo, se ele exige que os seus alunos leiam, ele precisa ser primeiramente um leitor, dessa forma, é notável que só pode dar o que tem. Nesse sentido, Larrosa traz a noção de Mestre de leitura como “aquele que dar a ler o que ele mesmo recebeu com o dom da leitura. No mestre de leitura se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar” (2017, p. 15).

Ademais, um dos participantes foi marcante pelo seu discurso, pois no momento da conversa sobre livros, leitura e leitores, ele disse que não sabia o que estava fazendo ali naquele lugar, pois não era um leitor. Foi um momento de inquietação por parte dos mestrandos, mas foi dito a ele que a intenção do minicurso era justamente despertar o leitor que estava adormecido. Mas, ao longo do *workshop*, ele deixou ser notado que também é um leitor, não de obras da literatura, mas de vários gêneros que abordam questões políticas, na visão dele por ser um professor de História, o seu interesse tem mais a ver com essa temática.

A menos que seja esse mecanismo vazio do qual temos a experiência quando nossos olhos seguem um texto e nosso espírito está em outro lugar, a leitura é necessariamente essa atividade estreitamente ligada a totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual. Ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa. Não há graus de leitura, leituras que sejam melhores que outras; saber ler é poder fazer tudo, quando se quiser e quando o texto se prestar a isso. Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar a nossa busca ao nosso projeto (FOUCAMBERT, 2008, p. 64).

Outro ponto marcante durante o minicurso foi a roda de conversa sobre leitura com uma professora e escritora manciolimense, em que os participantes ouviam atentos as experiências dos livros que já haviam sido lidos pela entrevistada, pois ela expressava palavras recheadas de contentamento, de prazer e, por fim, de incompletude na sua busca em querer conhecer mais e mais. Nesse sentido, o seu

discurso foi marcado pela emoção, além de corroborar que em sua memória existe cada sensação dos livros que foram apreciados. Portanto, a professora deixou ser tocada e transformada pelas leituras que realizou durante a sua trajetória de vida. Dessa forma, a partir dessa conversa, a entrevistada deixou claro que é uma leitora que exala em seus poros experiência.

Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é o “que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2014, p. 25).

Destarte, o ambiente ornamentado do auditório, espaço que acolheu os participantes, apresentou uma significação muito importante para os que se fizeram presentes no *workshop*, pois sentiram-se num lugar destinado à leitura, por apresentar o cantinho da leitura, livros e textos de diversos gêneros, além de faixas e árvore da leitura.

Sob esta ótica, no final do evento, pediu-se que os participantes fizessem a avaliação do encontro e alguns falaram da importância de acontecer momentos como estes. Espaços mediadores que proporcionam o refletir sobre a leitura como prática social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O workshop norteado pelas noções teóricas de leitura enquanto processo, deciframento, compreensão, experiência complexa e plural não trouxe conceitos prontos e acabados, mas conduziu o participante a colocar essa temática continuamente em discussão, posto que o pensar constante favorece mudanças de atitudes na sociedade em que o indivíduo está inserido.

Nesse viés, o minicurso não apresentou o caráter de julgador daquele que não ler, mas foi uma ação estratégica de aumentar a quantidade de leitores presentes na sociedade, a fim de despertar a vontade perdida de alguns que não se permitem apreciar a riqueza existente nos livros e nos demais veículos de leitura.

Portanto, a realização dessa atividade foi enriquecedora para o grupo que aplicou o *workshop*, pois a troca de experiências entre os profissionais da educação trouxe significativas contribuições para o fazer pedagógico no âmbito escolar, colocando a leitura como a base que sustenta todo processo de produção do conhecimento. Além disso, as atividades apresentadas ao longo da tarde, foram cruciais para despertar alguns leitores que estavam adormecidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, J.M. **O papel das Humanidades na sociedade contemporânea.** Rev. Biblos. Universidade de Coimbra. n. s. IX (2011) 287-304. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/0870-4112_9_10. Acesso em: 20 mai 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Traduzido por Plínio Dentzen, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001

BAUMAN, Z. **Vida Líquida.** Traduzido por Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2007.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental.** Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.173 p.

JOUVE, V. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 164 p.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PETTI, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.

5. UMA PRÁTICA DE LEITURA: O *WORKSHOP* LÊ “PRA” MIM?!!!

Rocinete dos Santos Silva¹²

Rovílio de Lima Nicácio¹³

INTRODUÇÃO

A leitura enquanto fenômeno encanta a quem se envereda pelas curvas assimétricas das palavras. E como uma necessidade de expandir este hábito, surge à experiência de um *workshop*, adentrando dimensões reflexivas significativas ao exercício discente e docente. A disciplina Leitura e Discurso do Programa de Pós-graduação em Ensino de humanidades e Linguagens – Ppehl, juntamente com o Grupo de Investigação Leitura e Vida (GIL) e o Observatório de Leitura promoveram este evento enquanto um momento de troca de experiências e diálogo sobre a leitura, objetivando também ações mais concretas no âmbito escolar; aguçando o gosto pelo hábito de ler, além de internalizar o ato de mediação como uma postura constante de orientação, independentemente do espaço em que se esteja inserido.

Historicamente o alcance do ato da leitura enquanto costume sempre se restringiu a um elitizado e seletivo grupo. No país, os dados apontam que apenas

¹² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: rocinete_santos@hotmail.com.

¹³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: rovilio10@gmail.com.

25% da população brasileira lê por gosto, de acordo com a pesquisa Retratos da leitura no Brasil – 4ª edição. Assim, situados na região do Vale do Juruá no estado do Acre, cidade de Cruzeiro do Sul, onde o *workshop* ocorreu, partiu-se do princípio de que a leitura ainda precisa ser mais discutida e incentivada.

Três conceitos chaves nortearam o momento: o de leitura não somente enquanto ato codificador, o de leitor que não se limita ao de mero receptor e o de mediador como sujeito transmissor e incentivador das práticas relacionadas à leitura. Com base em autores como Jean Foucambert (2008), Vincent Jouve (2002), Jorge Larrosa (2002), Humberto Eco (2011), Michele Petit (2010), Roland Barthes (1987), Ortega y Gasset (2009) foi desenvolvido o *workshop* envolvendo professores, bibliotecários e coordenadores de escolas.

Vários foram os pontos discutidos durante o *workshop* de leitura. Além da temática aparentemente bastante discutida no espaço escolar, adentrou-se problemáticas que dificultam o desenvolvimento de atividades voltadas para “o despertar” desse costume, como: o próprio hábito e gosto de ler pelos profissionais da educação que alegam falta de tempo para leituras; as ofertas de práticas desenvolvidas nas escolas e em outros espaços que favoreçam o ato de ler; a mediação da leitura; o perfil leitor cobrado pelos docentes; a utilização do espaço da biblioteca; os vários suportes de leitura existentes atualmente e as habilidades leitoras cobradas na Educação Básica.

A experiência do *workshop* de leitura nos trouxe também imbricação entre teoria e prática que nos remeteu a questionamentos relevantes sobre as práticas

relacionadas ao hábito da leitura. Infelizmente, a importância dada à problemática do ensino da leitura pode estar associada a diversos fatores, como questões culturais, incentivo familiar, escolar e demais interferências possíveis, tornando-se essencial desenvolver um trabalho que envolva métodos mais exitosos para a formação de leitores multiplicadores.

1. APORTE TEÓRICO

As bases epistemológicas contribuíram de forma essencial para compreensão de conceitos e o direcionar das atividades propostas. A própria concepção de leitura foi abordada sob aspectos diferentes. Não somente, mas as noções de mediador e leitor também foram discutidas. A temática em si nos direciona a diversas questões envolvidas ou que interferem no processo da leitura, dialogando com eixos que são afetados diretamente por este ato como é o caso da produção escrita ou da compreensão que se tem de mundo.

Por mais simples que a palavra e o conceito de leitura pareçam, sua significação é bem mais complexa. As relações nem sempre são explícitas e há a necessidade de realizar associações e interligações de pensamentos. O ato da leitura, como dizia Paulo Freire (2011. Pág. 19 a 31) é eminentemente político, sendo uma redescoberta de mundo e não um jogo de emissão e recepção com frases prontas. Importante mencionar também o sentido que é dado à interpretação do que se lê,

pois depende da bagagem de conhecimentos do leitor, ancorado em suas próprias experiências.

O autor Jean Foucambert (2008, pág. 61 a 84) aborda a leitura enquanto processo, um procedimento, pois são necessários o reconhecimento e a associação de letras para formação de palavras inicialmente. Mas não somente, existe o reconhecimento de determinadas formas, no caso as palavras nas frases, o que permite antecipar grupalmente significados associados. Mas ler também é uma ação social, política, pois significa tornar-se sujeito atuante, consciente. O escritor e professor francês afirma que a leitura é uma prática social que preenche uma função de comunicação, mas sua aprendizagem através da escola ainda utiliza metodologias ultrapassadas ou não eficazes, como é o caso da leitura em voz alta que só demonstra a expressividade e a entonação, e para muitos é uma técnica que assegura a legitimidade de se ler bem.

Para Roland Barthes (1987) a leitura é múltipla e plural que envolve diversos graus de atenção por parte do leitor. Seria a experiência de ler como uma exacerbação da diversidade de sentido em meio à fruição, diferenciando-se da leitura por prazer. O autor ultrapassa os limites da reflexão estritamente estrutural do texto e enfatiza uma busca de compreensão através do esforço individual. Volta-se mais para análise de leituras literárias, narrativas, atribuindo ao prazer da leitura uma erotização. O ato de ler causaria um inicial estranhamento que necessita de uma construção a cada releitura.

Vincent Jouve (2002, pág. 35 a 60) considera a leitura uma atividade complexa e plural que se desenvolve em várias direções. Ler exige que se faça uma relação entre o texto e a realidade que nos cerca, incluindo repertório e tudo que já se aprendeu e viveu até aquele momento. Ele valoriza o papel do leitor como receptor, pois o ato de ler envolve sentimentos, sendo as emoções que as personagens despertam que fazem identificar-nos ou não com a leitura. As obras textuais são frutos da vontade criativa de um autor. Foram escritos com uma intenção, pretendendo influenciar os que leem que podem criticar e questionar as informações ali contidas, concordando ou não com o ponto de vista autoral.

De acordo com Larrosa (2004) a leitura também pode ser definida como tradução de sentidos. É algo que nos forma, nos transforma. Somos um ser antes de uma leitura significativa, e outro após sua internalização. Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. Poderia se pensar essa relação como uma experiência que resulta em uma mudança de comportamento e que estar informado não significa ter uma proximidade concreta a partir de uma leitura.

As concepções entre leitor massa e leitor vital discernem perfeitamente os momentos em que cada um se encontra em determinadas leituras. Ortega e Gasset (2009, pág. 47 a 60) expõem essa diferenciação. O leitor vital seria aquele que mantém uma relação ativa, de construção de comprometimento e responsabilidade com uma visão própria de mundo, enquanto o leitor massa se contenta com a

superficialidade da informação sem questionamentos, muitas vezes aceitando as informações como verdades naturalizadas.

O autor ainda retrata a ligação dos vários suportes de leitura existentes na contemporaneidade, provocando o ler muito e o pouco pensar. Relação essa definida pelo contato que o leitor terá com a obra para uma experiência “real”. Enfatiza ainda a função de destaque que o bibliotecário, o mediador, possui historicamente e sua relevância neste papel de direcionador de práticas de leitura. Humberto Eco (2011) também dialoga com alguns dos pressupostos citados anteriormente, mencionando o caráter utópico de toda leitura, pois para se compreender em sua totalidade uma obra é essencial conhecer todo o contexto de produção.

Entre essas abordagens teóricas sobre o mundo da leitura é importante ressaltar as consequências desta ação na vida de pessoas. Michèle Petit (2010, pág. 65 a 102), reforça a atuação da leitura em meios onde à crise se alastra, sendo o hábito de ler contribuinte para compreensão do que ocorre, como na promoção de uma atividade psíquica saudável. Defende a apropriação da literatura no sentido de que, por meio de leituras, a interioridade do ser humano é modificada. Enfim, a autora rememora o ato de ler como uma catarse, uma espécie de purificação do espírito.

2. METODOLOGIA

Dando sequência aos conhecimentos adquiridos durante a disciplina Leitura e Discurso, agora na forma de uma atividade que começou a ganhar contornos com orientações iniciais do que seria necessário para a realização do *workshop*. Ideias chave foram apresentadas aos três grupos que iriam conduzir a atividade.

O *workshop* realizou-se no período noturno com cinco ministrantes, cada um responsável por determinado aspecto de construção e exposição da experiência. Teve-se em torno de duas semanas para planejamento e realização do *workshop*, o que gerou certa tensão e ansiedade com relação ao êxito da proposta.

Para acolher o público, foi realizada uma dinâmica: tínhamos trinta livros ali espalhados em cima de uma mesa. Todos com a capa coberta. Cada participante deveria escolher um por uma pista escrita em cima da obra. As seleções foram as mais variadas, associando a atitude de escolha ao mundo subjetivo de cada pessoa presente no momento. E após o relato de cada um, esclarecendo o porquê de sua escolha e um possível título para o livro que escolhera, todos foram convidados a rasgar a capa protetora do volume.

Dando continuidade à proposta, após o momento de acolhida foi realizado o seguinte questionamento: O que entendemos por leitura? Gerando reflexões importantes para o público e ministrantes. Após essa parte, foi exposta a imagem do quadro de Velázquez, “As meninas”, proporcionando um momento de

contemplação e inferência de uma primeira leitura. O intuito da atividade permitiu uma meditação sobre o tipo de leitura que se está acostumado a fazer. Além disso, os envolvidos também davam suas opiniões acerca da imagem, construindo coletivamente um contexto de produção e relacionando a leitura realizada por Michel Foucault (1966) na obra “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas” com a inferida pelos participantes.

A pauta proposta dialogou teoricamente sobre o conceito de leitura, sendo exposto um esquema elaborado pela professora da disciplina do Ppehl com quatro diferentes pareceres sobre a temática e seus respectivos autores. As fundamentações abordaram a leitura nas perspectivas: sistemática; prazerosa ou por fruição; uma atividade complexa e como tradução. Noções imprescindíveis tanto para questionar o que já se sabia sobre a leitura, como para ajudar na construção das atividades que foram propiciadas na oficina.

Durante o percurso se começou a trabalhar a noção de mestre de leitura de Larrosa (2004) como aquele que dá a ler o que ele mesmo recebeu com o dom da leitura, sua paixão de aprender e sua paixão de ensinar. Este momento reflexivo foi consolidado pelo vídeo “Seja uma pessoa melhor”, relacionado ao hábito de ler e ao crescimento que este ato proporciona aqueles que o fazem. Nesse contexto se aprofunda o conceito de mediador enquanto aquele que interfere no processo, direciona, incentiva o ato de ler, em qualquer espaço de interação.

O quarto momento do workshop dialogou com a relação professor/leitura, indagando qual o perfil de leitor que encontramos nas instituições escolares. Outro

questionamento foi com relação ao público-alvo na escola, pois os docentes cobram um perfil leitor, sendo que muitos sequer o possuem. Formar jovens que nunca tiveram quem os direcionasse a este mundo leitor ou os incentivasse ao menos uma primeira vez, não se torna uma tarefa fácil, tornando-se essencial pensar e repensar estratégias.

Um questionamento em particular foi decisivo para a consciência da formação de leitores na escola. O papel do professor faz diferença na formação de alunos leitores? A resposta foi unânime, mas contrárias às ações que se desenvolvem, pois ainda são mínimas, se levarmos em conta a quantidade de profissionais e alunos cujo perfil leitor é considerado bom. A promoção dessas atividades se resume em muitos casos a algumas culminâncias de projetos sobre leitura e seus resultados ou se trabalha esse tema de uma forma ainda não significativa. Nesse contexto se levantam questionamentos acerca do uso dos vários suportes que hoje “facilitam” o ato de compreensão, contudo até que ponto essa relação é benéfica, pois aparentemente não se busca o saber como um todo, mas se quer apenas uma parcela superficial de informação e sem aprofundamento.

Também foram realizadas perguntas aos participantes do *workshop* como: o espaço seria importante para estimular hábitos e formar alunos leitores? Quais ações a escola em que você trabalha vem realizando sobre a temática? Há uma biblioteca na instituição e como ela é utilizada. Algumas práticas exitosas foram expostas após a discussão entre os participantes. Foram mencionados projetos,

alguns com espaços específicos para desenvolver ações para leitura e produtos que partiram de leituras.

O quinto e último momento partiu de uma abordagem sobre as habilidades leitoras (descritores) que são exigidos na Educação Básica. Foram exploradas quatro habilidades a partir de um fragmento da obra “Ponciá Vivêncio” de Conceição Evaristo. Mencionou-se a existência de 21 habilidades, além de outras que compreendem o campo da interpretação. A atividade explorou discussões importantíssimas, pois seria imprescindível o professor internalizar essas habilidades para assim ensinar seu aluno. Uma atividade prática finalizaria o *workshop*, identificando quais possíveis habilidades de leitura se poderiam identificar e trabalhar na crônica “A Última Crônica” de Fernando Sabino, contudo, discutimos sobre a atividade ao invés de a praticarmos, pois o limite de horário findava.

3. RESULTADOS OBSERVADOS

Durante o decorrer do *workshop* as discussões adentraram zonas adormecidas tanto nos participantes como nos ministrantes. Com certeza, alguns se questionaram sobre o que seria abordado sobre a leitura já que é um tema bastante discutido nos espaços escolares, mas pouco aprofundado. Uma das abordagens de forma intencional foi à compreensão sobre o que entendemos por leitura. Ficou explícita a inferência após as discussões entre os presentes sobre a

compreensão da postura de um leitor “vital”, que deve ser ativa. Não basta apenas dizer que lê, é preciso entender o que se lê.

O *workshop* pode ser encarado como um laboratório que permitiu a exploração de relevantes questões como, por exemplo, a falta de tempo ou as demandas corriqueiras que prejudicam o ato de ler diariamente. Tornar-se um leitor exige comportamentos, estratégias e que ações podemos desenvolver enquanto leitores para atrair cada vez mais adeptos a este hábito.

A participação do público-alvo foi considerada mediana, pois de 48 inscritos ao todo compareceram em média 10 participantes por turno. Uma confirmação, talvez, da pouca atenção ou importância dada à temática. O *workshop* buscou no título “Lê pra mim?!!!” uma forma de seduzir de algum modo os participantes. Mesmo com um público mais reduzido, a culminância trouxe bons frutos aos que estiveram presentes, pois a experiência foi gravada na memória de todos os envolvidos. Assim, relataram aqueles que participaram do evento.

Outra evidência foi citada pelos ministrantes e confirmada pelos participantes. A relação teoria e prática envolve a utilização de metodologias para conquistar e alcançar os discentes. Uma professora participante de Matemática mencionou que provavelmente se sentiria um “peixe” fora d’água no encontro em que só haveria professores de Língua Portuguesa. Contudo, a perspectiva foi inversa para alegria dos ministrantes. Mas, nesse relato, fica clara a dificuldade de muitos profissionais buscarem ações mais eficazes quando nos referimos ao ato de ler.

Importante ressaltar também a visão que o professor traz sobre o perfil leitor dos alunos da escola. O ensino ainda é transmitido de forma fragmentada em determinadas situações, não partindo do texto para o trabalho com a escrita, por exemplo. Ler como um ato de compreensão exige estratégias metodológicas específicas e não apenas o pedido para que se leia, e na sala de aula não se pode deixar à mercê da clientela todo o entendimento das “entrelinhas” textuais. A leitura perpassa todos os componentes curriculares e exigir alunos leitores, enquanto o próprio docente apresenta resistências e dificuldades seria, no mínimo, antagonista.

Pelos relatos dos participantes se constatou que na maioria das escolas não há uma figura específica para direcionar o trabalho com a leitura – o mediador. A própria imagem do bibliotecário foi abordada como limitada ou que nessa função se encontram profissionais readequados de suas funções originais. A biblioteca é vista como um local estático e quem ali está não precisa tomar atitude nenhuma para promoção da leitura. Conscientemente, se percebeu a importância da figura daquele que incentiva e orienta, pois cada ser humano possui uma bagagem subjetiva que direciona o gosto pelas leituras que realiza. E com o tempo, gradualmente, a amplitude desse mundo de informações se alarga e outros conhecimentos vão sendo agregados.

Interessante relacionar o aspecto metodológico aos vários suportes de leitura, pois atualmente existem tantos que o perfil daquele que lê a obra escrita tem diminuído no sentido de busca e esforço para compreender. Atualmente existem inúmeros recursos facilitadores da leitura como áudios, resenhas, vídeos e livros

eletrônicos. O mundo da relação do leitor com o suporte e seu uso, portanto, define a formação, contato que se terá com a obra e o comportamento daquele que lê.

Durante o *workshop* de leitura houve um momento de expor atividades voltadas para a leitura que são desenvolvidos por instituições escolares e grupos de estudo. Como é o caso do “Projeto Tutores de Resiliência” que mobiliza licenciandos do câmpus floresta para a mediação leitora nas instituições de ensino da educação básica. Eles apresentam livros e resenhas; incentivam e direcionam leituras. Enfim, atuam como tutores de resiliência acreditando numa educação que se faz pela experiência leitora. O projeto já ganha resultados satisfatórios no ambiente escolar, com alunos lendo por prazer e buscando cada vez mais livros.

Não é incomum escutar relatos de professores que dizem não gostar de ler. A problemática que essa afirmação nos traz dificulta a consolidação de políticas voltadas para leitura na escola, porque a atitude deveria partir inicialmente do docente. Nessa perspectiva, a gestão escolar deve estar comprometida em proporcionar tais momentos não somente para o aluno, mas também para todos os agentes da instituição.

Outra questão indagadora é o trabalho realizado na educação básica com os chamados descritores. Habilidades de leitura que o aluno precisa dominar ao final desta etapa, mas como dominar algo que não se pode medir com exatidão, no caso da leitura. De acordo com os participantes do *workshop*, essa situação se torna complicada à medida que boa parte dos docentes acredita que ensinar a ler seja obrigação apenas da disciplina de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência do *workshop*, as contribuições adquiridas não apenas teoricamente, mas na efetiva prática, trouxeram ganhos significativos no processo de formação pessoal e profissional tanto dos participantes quanto dos ministrantes, permitindo uma constante reflexão sobre os conhecimentos que possuímos sobre a temática e a conclusão de que pouco ainda se sabe, pois a cada releitura se faz uma nova experiência e uma nova forma de enxergar a realidade cada vez mais particularizada.

A identificação com as questões discutidas propiciaram um momento único em que, não somente os participantes, mas todos os envolvidos no *workshop*, se questionaram sobre seu comportamento leitor, a importância e o incentivo que é dado para o ato de ler por prazer ou qualquer que seja o objetivo do leitor.

Apesar do pequeno público, as discussões foram valorativas, um verdadeiro espaço para se discutir e refletir sobre a leitura e as abordagens que a cercam. Alguns coordenadores de escola ali estiveram como multiplicadores das indagações e atividades observadas durante a atividade de leitura. Os relatos escutados durante o *workshop* trouxeram a certeza de que o caminho escolhido foi satisfatório, pois diante da realidade e da pouca disseminação sobre o incentivo à leitura, as sementes plantadas neste dia foram uma aposta a possíveis continuidades nos ambientes em que cada participante atuava.

A solidariedade foi um ponto bastante forte entre os grupos na organização do pequeno curso, compartilhando as produções, metodologias e materiais de ornamentação. As diferenças em cada turno se deram nas metodologias de acolhida e inclusão de uma ou outra abordagem diferenciada, mas que não prejudicou os objetivos e as informações que deveriam ser transmitidas e assimiladas.

Algumas indagações persistem como por exemplo: se há tantas “vozes” a respeito da importância da leitura, por que temos poucos professores leitores? Tal questionamento foi um dos mais incômodos. Algumas das justificativas para isso foram a falta de tempo colocada por todos os participantes, a leitura não estimulada desde cedo, enfim, não se chegou a uma exatidão conclusiva. Mas, obviamente, a certeza é a de que não se pode desassociar o ser professor do ser leitor. Leitura não é apenas um período de prazer para quem dispõe de tempo para tal, mas é a entrada em mundos desconhecidos que nos permitem ampliar horizontes e conectar o “eu” de antes com o “eu” do depois.

Proporcionar oportunidades que estimulem o hábito de ler é essencial para medir parâmetros de desenvolvimento social também, e as iniciativas, devem sim partir de políticas públicas, mas é de essencial importância surgir nos locais mais remotos com um simples ato de quem sabe falar de uma obra instigante ou até emprestá-la. Seriam atos isolados, contudo de grande alcance numa perspectiva de continuidade dentro daqueles em que a semente da leitura brotou.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987
- ECO, H. O leitor modelo. In.: **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCAMBERT, J. O que é ler. In: **Modos de ser leitor**. Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bomatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Pág 61 a 84.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Pág. 19 a 31
- JOUBE, V. Um quebra-cabeça teórico: o leitor é responsável? In: **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo. Editora UNESP, 2002. Pág. 35 a 60
- LARROSA, J. Ler é traduzir. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PETIT, M. Saltar para o outro lado. In: **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010. Pág. 65 a 102.
- SANTOS, F.; MARQUES Neto, J. C.; ROSING, T. M. K. (Org) O leitor vital-massa em Ortega e Gasset. In: **Meditação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. Pág: 47 a 60.

6. LEITURA E VIDA: ESSÊNCIAS QUE SE MISTURAM

Cibele Francisca Clemente Resende¹⁴

Maria Souza da Rocha¹⁵

INTRODUÇÃO

Certamente uma das dificuldades mais expressivas do sistema educacional brasileiro atualmente diz respeito às práticas de leitura e escrita. Como professoras de Língua Portuguesa amantes da literatura, percebemos que, a maioria dos nossos alunos sentem verdadeira indolência, desconforto e inabilidade no que se refere às práticas de leitura. Ao ouvir alguns relatos acerca dessa aversão ao ato de ler, chego a uma das possíveis conclusões de que eles não foram acostumados a essa prática e, portanto, ainda não compreenderam o verdadeiro significado e a importância que a envolvem.

A escola, local por excelência reservado ao saber e à educação, durante muito tempo, preocupou-se bastante com a alfabetização, com o ensinar a ler e a escrever (alfabetizar). Entretanto, negligenciou em parte a etapa seguinte desse processo: como os alunos estão lendo, o que estão lendo e o sentido da leitura.

¹⁴ Mestranda do Programa de Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: cibeleclemente@hotmail.com.

¹⁵ Mestranda do Programa de Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: mariarochacz@gmail.com.

Nessa direção, Orlandi (2006, p. 73) afirma que “a função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente”.

Nossa primeira experiência com a leitura foi em casa, através de nossas mães que, a seus modos, buscavam incentivar-nos para essa prática. Indubitavelmente, esse incentivo fez toda a diferença em nossa vida, pois compreendemos a grande riqueza, viagem e prazer associada aos livros. O provérbio bíblico deixa claro: “ensina a criança o caminho que deve seguir e até na velhice não se desviará dele” (Provérbios 22:6). Infelizmente, a maioria das nossas crianças e jovens não foram oportunamente incentivadas às boas práticas da existência, dentre elas, a leitura. No lar, são raras ou quase inexistentes as ocasiões envolvendo o ato de ler.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Fritzen (2011, p. 78) “O ato de ler é uma prioridade para professores e estudiosos sobre o assunto há décadas. Isso porque as maneiras de ensinar e de estimular uma criança a ler são muitas e variadas podendo ter relação com diversos aspectos”. Assim, se a leitura é prioridade nas instituições de ensino, por que cada vez mais os jovens estão apresentando tanta aversão em relação a ela? Os ambientes escolares favorecem a prática da leitura? Os professores estão realmente incentivando e sendo um exemplo de bons leitores para seus alunos?

Com o advento das tecnologias e a crescente manipulação de aparelhos celulares, principalmente por parte de crianças e jovens, o ato de realizar leituras mais elaboradas, por exemplo, textos literários, ficou delegado a último ou nenhum plano. As informações são veiculadas pela mídia de forma muito rápida e perecível, levando as pessoas a compactuarem um ritmo de vida moderno extremamente prejudicial a diversos aspectos da vida. Com a correria do dia a dia perde-se a paciência com muita facilidade. O que mais temos visto, são nossos alunos afirmarem que até gostariam de ler um romance, mas perdem a paciência. Suas leituras são curtas, rasas e rápidas. Não veem significado e não compreendem os diversos benefícios trazidos pela leitura mais longa, como por exemplo: principal ferramenta para obter conhecimento e informação, aprimoramento do vocabulário, maior desenvolvimento do raciocínio e da imaginação e etc.

Marisa Lajolo em seu livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, afirma que a “função do professor bem sucedido se confina ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sobre a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder ao menos em parte sua especialidade”(Lajolo, 1993, p. 20).

Atualmente, a falta de intimidade e familiarização com a leitura é uma problemática que envolve discentes e docentes. Há muitos professores, inclusive de Língua Portuguesa, que demonstram abertamente sua antipatia relacionada ao ato de ler. Muitos dizem não perder tempo realizando uma leitura integral, mas

preferem ler um resumo ou uma pequena sinopse do que vão precisar para dar aulas.

Na disciplina Leitura e Discurso do curso de mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens foi proposto pela professora a realização de um minicurso, intitulado: *Workshop Lê pra mim?!!!*. A referida atividade teve como objetivo realizar uma troca de experiências sobre a leitura, bem como suas concepções e valores, com o propósito de compreender como essa prática vem ocorrendo em alguns ambientes, de algumas escolas e instituições.

A discussão do workshop se fundamentou em diversos autores entre os quais podemos citar: Freire, (2003) com seu conceito de que a leitura de mundo precede a leitura das palavras; Petit (2010) com sua abordagem sobre mediadores de leitura nos espaços de crise; Larrosa (2004) com seu conceito de que ler é traduzir, associando a palavra tradução a transporte, a mediação; Jouve (2002) que nos fala da leitura como atividade complexa e plural que se desenvolve em várias direções; Barthes (1987) trouxe sua teoria a respeito da leitura de prazer e de fruição; Foucambert (2008) aborda leitura como processo, como procedimento e evoca também a questão do deciframento e o comportamento do leitor no ato de ler. Por fim Proust (1991) que salienta ter a leitura o poder de abrir as portas para o autoconhecimento e descoberta de universos até então inabitáveis por nós.

Falar de leitura é falar de vida, de existência. Lemos o tempo todo. Mesmo aqueles que não foram alfabetizados, realizam constantemente a leitura do que está em sua volta. Precisamos ler para sobreviver. Temos que saber fazer a leitura de

comportamentos, de reações, de atitudes, da natureza, enfim, de todas as situações que permeiam a vida humana. Nesse sentido, Freire nos ensina: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (2003, p. 20).

As palavras de Paulo Freire nos dizem que faz parte da primeira leitura de mundo tudo o que está ao redor do sujeito: objetos, pessoas, cores, formas, barulhos, a linguagem dos mais velhos... Isso tudo é significativo para o sujeito na medida em que ele está inserido nesse contexto, percebe-se e realmente entende-se nele. Então, experiência de leitura pode ser uma transformação do indivíduo. Melhor: “uma relação de produção de sentido” (LARROSA, 2002, p. 137). “A experiência de leitura está possivelmente ligada a alguma coisa que se torna significativa para o indivíduo, entrando em seu mundo” (LARROSA, 2002, p. 37).

Certamente, levando em consideração a afirmação de Larrosa (2015), o excesso de informação na sociedade atual tem dificultado a vivência efetiva da experiência. A mera informação não configura em si uma experiência. É necessário sentir e viver a situação a fim de passar pelo viés experimental. A experiência conduz à reflexão, que conduz ao melhor entendimento da realidade e da vida. Os livros são uma grande fonte para experimentar novas realidades. Cada leitor mergulhará em sua própria subjetividade ao ler determinado texto, sua experiência será única e singular.

Foucambert (2008) traz o conceito de leitura como um processo, um procedimento que vai se construindo, se formatando. Não é da noite para o dia que

o indivíduo se torna um exímio leitor, mas gradativamente desenvolve-se para a prática da leitura e é por ela moldado.

A sala de aula de hoje tornou-se o lugar por excelência, de desajuste e preocupação no que se refere às práticas de leitura. Esta vem ocorrendo de forma mecânica e monótona com o objetivo único de angariar pontos para passar de ano. A própria escola tem falhado, quando, a maioria dos professores, delega o ato de ler como conversão simplesmente de notas. Desta feita o aluno, que já tem certa repulsa em relação ao assunto, percebe que ele é obrigado a ler porque precisa passar de série. Ou seja, aquela atividade não tem muito valor para ele, e, certamente, se restringirá apenas ao ambiente escolar.

Para Proust, a leitura não é só prazer. Para ele, o momento da leitura é intenso e, quando vivido em plenitude, propicia, ao leitor, uma experiência enriquecedora do entrelaçamento entre leitura e vida, da qual há modificação no indivíduo. Essa modificação resulta na formação. A leitura extrapola, então, a simples decodificação de sinais, amplia-se no entrelaçamento dos significados, na construção de novos sentidos, na compreensão maior do homem, da vida, do mundo (1991). “Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar.” (PROUST, 1991, p. 10).

De acordo com Larrosa “a leitura como experiência vai além de uma leitura realizada para conhecer algo, que se torna uma leitura informativa, que não toca e

marca a ponto de se configurar em uma experiência de leitura” (1996, p. 16).

Larrosa afirma ainda:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma, ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. (LARROSA, 1996, p. 16, tradução livre).

METODOLOGIA

O *Workshop* Lê pra mim?!!! teve sua culminância no dia 12 de julho de 2019, envolvendo profissionais da educação. A proposta foi da professora Dra. Maria José da Silva Morais Costa ministrante da disciplina Leitura e Discurso. No decorrer das aulas da disciplina debateu-se muito sobre a importância da leitura e suas peculiaridades, bem como, uma possibilidade de aporte teórico mínimo para discutir a questão da leitura.

Com uma disciplina de 45 horas/aulas, nós mestrandos do Curso em Ensino de Humanidades e Linguagens debatemos bastante acerca das teorias e principais autores envolvendo a área de leitura. Ao final, a classe foi dividida em três grupos para planejar e organizar o minicurso. Tremores, suores, nervosismo, taquicardia e cansaço fizeram parte dessa trajetória. Entretanto, ao final, os objetivos foram alcançados e os sentimentos que sobressaíram foram de dever cumprido, alegria, satisfação, conhecimento e gratidão pelos alvos atingidos.

Foi preparado com grande esmero todo o ambiente para recepcionar os participantes. A ornamentação do auditório contou com a ajuda de todos os grupos, que se empenharam em dar o melhor de si e alavancar a semente que não tardaria a ser plantada. Ao chegar à sala já de antemão e de forma bem visível havia uma frase muito bonita colocada em painel: “A leitura é o caminho para o conhecimento”. Os colegas sugeriram que fossem colocados alguns cordéis de nossa coleção para ampliar a diversidade literária do ambiente, e assim o fizemos. Percebemos que os folhetos fizeram grande sucesso, as pessoas que chegavam de imediato iam apreciá-los, relembando a infância ou outros momentos da vida em que aquelas leituras foram importantes.

DESENVOLVIMENTO DO *WORKSHOP*

Iniciamos nosso workshop às oito horas da manhã com a presença de sete participantes. Entre eles estavam professores, bibliotecários, coordenadores de escola e uma estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nosso grupo fez sua apresentação, e foi enfatizado o objetivo do minicurso. Em seguida, cada participante apresentou-se e falou sobre algumas experiências de leitura. Contamos com a presença da professora Maria José, que sempre atenta às falas dos participantes, mostrou-se imprescindível com suas valiosas contribuições.

Após as apresentações foi declamada por mim uma poesia em cordel intitulada “Campanha Eleitoral”. As pessoas recepcionaram bem e gostaram do

texto. Os participantes, tão logo entraram no auditório, foram recebidos com uma caixinha simbolizando um medicamento. Dentro havia uma balinha em forma de pílula e algumas sugestões sobre obras literárias e orientações sobre leitura em formato de bula de remédio.

Na sequência, foi apresentado em data show, pela mestrandia Suiane, uma imagem do quadro de Diogo Velásquez, “Las meninas”, e foi solicitado ao grupo a realização da leitura do mesmo. A imagem foi muito bem explorada e os participantes conseguiram “ler” a pintura e comparar suas percepções com a leitura de Foucault descrita no livro “As palavras e as coisas”.

Desde o início do minicurso os participantes mostraram-se muito participativos em todas as etapas. Foi um ambiente de trocas de experiências e todos pareciam confortáveis ali. Cada um conseguiu, no começo, fazer uma leitura do outro e do ambiente em que estávamos e tudo fluiu com naturalidade e serenidade. Coaduna-se desta forma a afirmação de Foucault:

Ler é então antes mesmo de procurar uma informação, ter escolhido a informação que se procura. Ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, um relato de experiência, a legenda de um filme, de um mapa, de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. (FOUCAMBERT, p. 63, 2008)

Também realizamos alguns questionamentos que foram levantados pela professora em nosso primeiro dia de aula: qual livro você indicaria para o grupo? E o porquê da sua escolha? Como você chegou a esse livro? Como você o leu? Você

acha que lê pouco? Por quê? Quantos livros você leu em 2018? Através dessas questões conhecemos um pouco acerca do perfil leitor de cada participante.

Tivemos a participação do professor e atual secretário municipal de educação da prefeitura municipal de Rodrigues Alves, professor Iderlindo Lopes de Menezes, que discorreu sobre sua trajetória como leitor e professor. Emocionamo-nos quando o mesmo se referiu à professora Alexandrina Félix e sua influência positiva em sua vida acadêmica. O professor Iderlindo citou várias obras que fizeram parte de sua vida, e chamou nossa atenção quando ele mencionou “Noite na taverna” de Álvares de Azevedo e sua dificuldade e a inquietação que esta obra lhe causou. Percebemos, pela fala do secretário, como essa leitura marcou um determinado momento de sua vida. Também ficou claro que como menciona Vicent Jouve: “a leitura é uma atividade complexa que se desenvolve em várias direções” (2002, p. 26). Afirma-nos ainda esse autor:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do autor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (2002, p. 19).

Uma participante que chamou bastante atenção foi a bibliotecária da escola Braz de Aguiar. Seu relato foi muito salutar, quando afirmou que desempenha em sua escola várias funções como aconselhar os educandos para a vida, orientar os alunos que vão para a biblioteca de castigo, catalogar livros, fazer resumos etc. Enfim, seu

trabalho não se restringe apenas a entregar e receber livros, mas preocupa-se com a aprendizagem dos discentes. Representa uma verdadeira mediadora de leitura. Segundo ela, o espaço da biblioteca funciona como se fosse uma “despensa” onde todas as coisas que não têm espaço são lá armazenadas. Entretanto, ela sempre procura fazer o melhor trabalho possível, mesmo com poucos recursos, e incentiva os alunos constantemente para a leitura. Para ela, as leituras que os alunos escolhem não podem ser classificadas como boa ou ruim segundo seu critério de avaliação, mas de acordo com o significado que cada um deles elabora.

Essas considerações acima nos fazem refletir sobre a concepção de Humberto Eco (2004, p. 90) sobre o leitor modelo. O leitor foi por muito tempo considerado figura acessória, aquele que deveria passivamente apreender as intenções do autor ou do próprio texto. A década de 60 marca uma reviravolta: numerosos estudos, de diferentes correntes teóricas passam a falar do leitor, discutir seu papel. Percebemos como cada leitor possui sua própria trajetória acerca da leitura. Cada um realiza uma viagem de maneira diferente com um livro na mão.

Afirma Maria Helena Martins (1986), “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo”. É evidente tanto para Martins (1986) quanto para Freire (2008) que viver precede a leitura, cada pessoa tem suas experiências individuais, e ao ler, muitos se identificam na forma escrita da leitura.

Para Barthes (1987) existe a leitura de prazer e de fruição. A primeira seria aquela para um momento de deleite, de alegria e de euforia, pela qual o leitor não

se sente desafiado. A segunda seria aquela leitura que faz com que o leitor abandone a sua zona de conforto, as suas idiossincrasias e perceba uma nova possibilidade, um outro olhar. Essa é desafiadora e instigante. Muitas vezes ao mencionar um texto de nossa preferência, especialmente se o tivermos lido por prazer, o nosso ouvinte sente-se curioso e impelido a realizar tal leitura. Somos influenciados e influenciados os outros até na literatura.

Assim, observa-se que os círculos de leitura possuem um caráter de construção coletiva dos sentidos porque as ideias acerca do texto são compartilhadas e complementadas entre o grupo. Cosson (2014), quando reflete a respeito das formas possíveis de formar leitores que cheguem à leitura de fruição, como fala Barthes, ou ao leitor estético como define Eco (2011), aponta que as atividades de leitura possuem três fases:

O ato de ler, o compartilhamento e o registro. O primeiro refere-se ao “encontro inalienável do leitor com a obra” que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Já o segundo compreende duas fases – a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita (“é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida.). A terceira fase refere-se ao registro que é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”, esses registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura, até fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc. que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (2014, p.168-171).

O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido, desde política até assuntos relacionados à culinária. Dessa forma, se a criança é estimulada a ler desde pequena ela será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiência simbólica para formar opinião a respeito de qualquer assunto.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p.03).

Houve no workshop a parte teórica que foi muito bem explicitada por todas as ministrantes. Autores como, Jouve, Barthes, Foucambert, Larrosa e Michelle Petit foram debatidos e suas concepções sobre leitura, leitor e mediadores de leitura. Um dos temas abordados e de extrema relevância para o processo de leitura são os mediadores de leitura. Assim, foi exposto quem são os mediadores de leitura e a sua importância. Para Petit (2008) a mediação está na valorização do sujeito e nas trocas intersubjetivas. O mediador é aquele que dá o pontapé inicial, que intermedia, que faz a ponte entre o leitor e o livro, e que faz despertar no outro a vontade de ler, além disso, é aquele que acompanha o outro no momento de

selecionar uma obra interessante e possibilita o contato com diversas obras que dão acesso a diferentes contextos. Vale ressaltar que os mediadores são todos que intermediam e facilitam o encontro entre os dois. A autora Petit afirma ainda que:

Para transmitir o amor pela leitura e, acima de tudo, pela leitura de obras literárias, é necessário que [se] tenha experimentado esse amor (...). Partindo desse ponto, é importante, principalmente para aqueles que trabalham e que fazem a mediação da leitura, que pensem se interroguem mais sobre a sua relação com a literatura (2008, p. 168).

Michelle Petit (2009) aborda também sobre os espaços coletivos de leitura, citando os clubes de leitura, espaço para leituras compartilhadas de diversos gêneros e trocas expressivas de experiências. Esses encontros também contribuem para um momento de “catarse” entre os participantes, quando ao terem sua sensibilidade aguçada, percebem na literatura problemas existenciais semelhantes aos seus, auxiliando-os em sua superação. A autora ainda afirma:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, p. 266, 2009).

ALGUMAS CONCLUSÕES

Certamente o *Workshop* Lê pra mim?!!! representou um momento significativo de aprendizagens. Cada participante contribuiu à sua maneira para que as experiências se entrelaçassem e para que as sementes sobre as boas práticas da leitura fossem semeadas. Foi uma manhã muito proveitosa e de grande produtividade. Apesar do número de participantes não ter correspondido às expectativas dos ministrantes, mesmo assim os momentos foram vividos e apreciados com intensidade. Gostaríamos que mais pessoas tivessem a oportunidade de participar de um momento como esse. A colheita de conhecimento para quem sabe cultivar é deveras, significativa. Falar sobre leitura é sempre enriquecedor, é falar sobre a vida.

A partir dessa experiência muitas perguntas foram respondidas, porém, outras tantas ficaram sem respostas. Preparamos esse *workshop* para os profissionais da área educacional, principalmente, os professores. Contudo, percebemos que foi pequeno o público que se interessou pela atividade. Por que os docentes da rede pública ignoram tanto uma atividade como esta envolvendo a leitura, um dos problemas, que segundo estes envolve a grande maioria dos seus alunos? Talvez, muitos profissionais da educação ainda não entenderam a importância do ato de ler. Todavia, acreditamos que o *workshop* conseguiu lançar algumas sementes nessa terra tão árida. Possivelmente no futuro as colheremos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Livro de Provérbios. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARVALHO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, [19--].

CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, [19--].

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

GROSSI, G. P. **Leitura e sustentabilidade.** Nova Escola, São Paulo, SP, n° 18, abr. 2008.

JOUVÈ, V. **A leitura.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PETTI, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETTI, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1991.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

7. LEITURA: FIO ENTRE O PRAZER E O DEVER

Eulissandra Osório de Souza¹⁶

Dienes do Nascimento Lima¹⁷

INTRODUÇÃO

A leitura é um grande desafio que precisa ser investigado para ser compreendido, não só em referência aos alunos, professores e escolas, mas sim, ser olhada como uma problemática que envolve a todos, já que o ato de ler desvenda os mistérios escondidos na sociedade e permite um perspectiva mais ampla e crítica da realidade.

Ponderar a respeito da leitura é, portanto, mais do eu nunca, uma necessidade premente. Conceitos sobre leitor, leitura e mediação dos autores Foucambert (2008), Barthes (1987), Jouve (2002) e Larrosa (2017) serão fundamentais para uma análise minimamente cuidadosa. Refletimos a respeito dessas noções orientados pelos autores citados, com o intuito de ampliar o entendimento das discussões em sala de aula sobre a leitura como objeto de fundamental importância para construção de uma identidade leitora, bem como, objetivamos percebê-la como prática social no exercer da cidadania. O *locus* que

¹⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: eulissandraosoriodesouza88@gmail.com.

¹⁷ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre: limaacademics@outlook.com.

possibilitou esse exercício reflexivo foi o *Workshop* Lê pra mim?!!, produto final da disciplina Leitura e Discurso do mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens.

O público escolhido para participar do *Workshop* Lê pra mim?!! incluiu os funcionários de educação da rede estadual e municipal – professores de todas as áreas, bibliotecários e coordenadores. A metodologia adotada incluiu exposição dos conceitos estudados, uma conversa com muitas reflexões, troca de experiências sobre leitura, sobre sua importância e sobre a presença do mediador como elemento importante para o contato do leitor com a obra desde a mais tenra idade até o ato efetivo de ler.

1. APORTE TEÓRICO

As concepções de leitura, leitor e mediação foram fundamentadas em Foucault (2008), Barthes (1987), Jouve (2002) e Larrosa (2017).

No livro “Modos de ser leitor” (2008), Foucault discute procedimentos para se chegar a ser leitor. Para ele, o leitor é o grande responsável por todo dialogismo que existe na prática de ler.

Colocado diante dos signos escritos que compõe uma mensagem, o leitor coordena o movimento dos olhos [...] isso conduz o leitor a dar a significação ao texto escrito, associando - entre si e com o conjunto de suas experiências passadas- os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob forma de impressões, julgamentos e ideias.
(p. 62)

Percebe-se que ser leitor é muito mais que decodificar signos, é “guardar [...] impressões, julgamentos e ideias” que remetem a sentido, a compreensão do que se lê e de como se ler. O que caracteriza o exercício que, a todo instante, precisa ser cultivado para se tornar um hábito. Assim:

A leitura é em todos esses casos, uma tomada de informação e o que pode variar de uma situação a outra, é o que se quer fazer com essas informações: sonho, prazer, especulação, ação, etc. [...] Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. (2008, p.63)

Dessa maneira, é possível compreender que a leitura está “estritamente ligada à totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual” (2008, p.64). Em outras palavras, a complexidade humana associada às suas vivências, suas preferências, determinam como o perfil leitor será delineado.

Ainda sob a concepção de Foucambert (2008) “a leitura é um simbolismo direto, dos signos escritos às palavras, ou mais exatamente aos conceitos, às ideias” (p. 69). Para isso, utiliza-se de algumas estruturas que visam o desenvolvimento da leitura a partir das crianças.

Foucambert menciona ainda o deciframento que, para a criança é a parte de “reconhecimento do sistema de correspondência grafemas-fonemas” (p.70). Nessa fase, ela entra em contato com as letras e os seus sons. Esse processo vai muito além no processo de aprendizagem de uma palavra, tem por objetivo não simplesmente reconhecê-la, mas compreendê-la significativamente. Já a identificação e a antecipação se preconizam a partir da memória, isto é, as palavras

armazenadas no cérebro são associadas rapidamente e isso possibilita, pelo contexto, antecipar a palavra escrita ou grupo de palavras que virão em seguida.

Na visão de Foucambert (2008) até o bom leitor não é capaz de ler tudo, mas quem diz leitura, diz necessariamente aparecimento de uma compreensão e apreensão de um sentido, ao menos compatível com a vontade de significação do texto (p.75).

Já Barthes (1987), em *Prazer do Texto*, menciona o ato de ler como prazer e fruição. O texto do prazer como aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura (p.21). Já o de fruição é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (1987, p.22).

Nesta passagem, apreende-se uma leitura que exige do leitor certos enfrentamentos com sua realidade, sendo que o “prazer é dizível, a fruição não” (1987, p.31). Isso caracteriza uma experiência de intimidade com a obra que vai além do ler por ler. Percebe-se isso em alguns textos, já que é inegável que há um poder que desestabiliza, inquieta a alma do leitor, fazendo-o passar por um processo de catarse ou um processo erótico, como mencionado por Roland Barthes (1987) “o texto é um objeto de fetiche e esse fetiche me deseja. O texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis”. (p.36)

Jouve, em “A leitura” (2002), desenvolve o conceito de leitura como

Atividade complexa e plural, que se desenvolve em várias direções [...] A leitura é, antes de mais nada, um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (p.17)

A partir dessa definição, os modos de significar da leitura dependem muito mais de como o leitor se enxerga dentro desse universo, suas perspectivas, suas leituras anteriores, seu estado de espírito no ato de ler do que tentar separá-la, desvinculá-la de um contexto social. E quando olhada, “considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação [...] o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata” (JOUVE, 2002, p.18). Aqui, percebe-se um diálogo com as concepções de Foucambert (2008) relacionadas à inserção da criança no universo da leitura. As etapas necessárias para um desenvolvimento do aprender a ler.

Outro aspecto que não se deve esquecer é o carácter afetivo que pode existir entre leitor e texto.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente - talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2008, p.19)

Nessa perspectiva, a linguagem proporciona pelo ato de ler uma reflexão, de uma maneira mais geral, mas não menos importante, todo ato de ler é por si só um ato de reflexão (COSTA, M. J. S. M, 2019). E a identificação com as personagens, história, envolver-se nas narrativas é quase um processo inevitável quando há esse enlace emocional por parte do leitor.

Assim, querer expulsar a identificação – e, conseqüentemente, o emocional - da experiência estética parece algo condenado ao fracasso [...] Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral. (JOUVE, p.20-21)

Sem dúvida, o leitor não consegue se desprender dessa comunicação íntima afetiva, que de alguma forma, é feita e ajustada à razão a partir de suas escolhas.

Jouve trata ainda da leitura legítima. A esse respeito ele afirma – “não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação ditados pelo texto” (JOUVE, 2002, p. 25). Ainda nas palavras do autor “o texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (2002, p.25). Não é de qualquer maneira que os textos receberão suas interpretações, há um fio condutor “não é se deixar levar pelos caprichos de seu próprio desejo, delírio interpretativo” (p.25). Mas “uma leitura deve, para ser legítima, satisfazer o critério de coerência interna [...] e a lógica simbólica ir sempre no mesmo sentido [...]” (p.26).

Assim, o autor diz que “nem todas as leituras, portanto, são legítimas” (p.27) e, para justificar isso, diz: “existe de fato [...], uma diferença essencial entre “utilizar” um texto (desnaturá-lo) e “interpretar” um texto (aceitar o tipo de leitura

que ele - texto - programa)” (p.27). Quando dá ênfase a essa questão, Jouve considera a interpretação como uma atividade importante na tarefa de ler um texto.

Assim como há leitura legítimas, na perspectiva do autor, há também leitura inocente e leitura crítica.

A leitura inocente continua de longe a mais comum” (p.28). Esse jogo entre o texto e o leitor - um dos charmes essenciais da leitura - está totalmente fundamentado na linearidade da narrativa. A dimensão lúdica do texto deve muito à leitura inocente [...] Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo”. (2002, p.29)

Por ser a mais comum, primeira, a leitura inocente é uma pré-leitura da leitura crítica que é possibilitada por uma segunda mais cuidadosa e complexa. Da mesma forma, a descontextualização da obra deve ser levada em consideração, já que ela foi escrita em um determinado lugar e contexto. A descontextualização permite que sua história viaje para outros lugares, ganhando novas significações. No entanto, não se deve esquecer que há elementos característicos pertencentes à obra e à época em que foi escrita.

Larrosa, em “Linguagem e Educação depois de Babel” (2017), traz a importância do mediador. No capítulo “Ler é traduzir” o autor menciona:

poderíamos dizer que a reflexão sobre a experiência da tradução, ou sobre a possibilidade/impossibilidade da tradução, não tem somente a ver com o que acontece na mediação entre as línguas, mas se amplia a qualquer processo de transmissão ou de transporte de sentido (2017, p.63).

Isso significa que a mediação é uma tarefa de transporte de sentidos, como eles serão repassados, traduzidos para melhor atingir seu objetivo de interpretação no outro e para o outro.

Tendo por base essa consideração, a autora Francine Prose em “Para ler como escritor” diz que reaprendeu a ler e que antes mesmo de se aprender a ler, o processo de ouvir leituras em voz alta significa assimilar uma palavra depois da outra, uma frase de cada vez e que se presta atenção ao que cada palavra ou frase esteja transmitindo (2008, p.17). Nessa evolução da autora com a leitura, é possível perceber a importância do transportar sentidos, são eles que ampliam a capacidade de compreensão do leitor. Assim, a leitura é vista como um ato de traduzir que ocorre na comunicação, um ato de transportar.

O exemplo do tradutor que tem que superar o abismo das línguas mostra com particular propriedade a relação recíproca que se desenvolve entre o intérprete e o texto, que se corresponde com uma reciprocidade do acordo na conversação. Todo tradutor é intérprete. Que algo esteja em uma língua estranha não é senão um caso extremo de dificuldade hermenêutica, isto é, da estranheza e a superação da estranheza. A tarefa própria do tradutor não se distingue qualitativamente, mas apenas gradualmente, da tarefa hermenêutica geral que propõe qualquer texto. [...] “Leer es como traducir”, e diz assim: “entranha a tradução todo o mistério da comunicação social e da compreensão humana” (GADAMER apud LARROSA, 2017, p. 65).

Já à primeira vista, é preciso ter em consideração o desafio do tradutor para contemplar o significado mais próximo de uma língua à outra. Tarefa esta, que “não

se distingue a do tradutor dentro de sua própria língua” (LARROSA, 2017, p. 64) por entrar em contato com a pluralidade significativa, o que demonstra que “compreender é decifrar. Ouvir um significado é traduzir”. (LARROSA, 2017, p. 64)

É uma condição babélica, uma instabilidade de qualquer ato de leitura, várias línguas, vários significados. Nas palavras do autor, “Babel significa também que não contamos com uma tal coisa como a possibilidade não problemática da traduzibilidade generalizada” (LARROSA, 2017, p. 70).

A condição babélica da língua não significa somente a diferença entre as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua. Por isso, qualquer língua é múltipla e algo assim como uma língua singular é também um invento dos filósofos e dos linguistas a serviço do Estado (2017, p. 71).

Babel quer dizer também, e sobretudo, que a língua, qualquer língua, em qualquer momento de sua história e em qualquer contexto de uso, dá-se em estado de confusão, em estado de dispersão; Babel significa que a palavra humana se dá como confusa, como dispersa, como instável e portanto, como infinita. Babel atravessa qualquer fenômeno humano de comunicação, ou de transporte ou de transmissão de sentido. E naturalmente, qualquer ato de leitura (2017, p. 72-73).

Assim,

[...] a leitura não é uma operação que se dá na língua, nem sequer em uma língua, mas uma operação que se dá entre as línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão. A tradução, [...] também a leitura, não se podem pensar fora da condição

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

babélica da linguagem humana. Essa condição babélica significa várias coisas. (LARROSA, 2017, p.69).

Ler é, desse modo, um equilíbrio dessas várias vozes significativas. Cada uma delas, está submersa no subjetivismo.

A condição humana da pluralidade [...] deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades. (LARROSA, 2017, p. 69).

Cada livro, cada leitor e mediador carregam suas histórias de vida, suas preferências e seus roteiros narrativos. Suas identificações, muitas vezes, passam pelo viés emotivo, afetivo. Um sujeito em busca de compreensão dos significados.

Jorge Larrosa (2017) identifica a compreensão como “mediação, um estender de pontes de uma só direção: todos os caminhos conduzem ao sujeito da compreensão e ele é o centro de todos os caminhos” (p.74). “Por isso, o sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico e o leitor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas o que se apropria da diferença, traduzindo-a a sua própria linguagem” (p.74). Ou seja, a compreensão feita pelo tradutor-leitor enriquece as possibilidades hermenêuticas. É um ato de experiência que se encontra, criando um sujeito de informação e um sujeito de experiência.

A única coisa que, segundo Gadamer, diferencia a leitura do tradutor de textos da do intérprete, entre falantes, é que a tradução não se refere ao quer-dizer do autor, mas ao que o texto diz, ao que põe no texto. E nessa referência privilegiada ao texto, nessa exigência de fidelidade

ao texto, o tradutor “não pode neutralizar a diferença fundamental entre as línguas.” (LARROSA, 2017, p.79).

A partir dessas elucubrações percebe-se que, tanto Foucault quanto Barthes, Jouve e Larrosa contribuíram para uma visão mais ampla sobre a leitura, o leitor e a mediação leitora. São feições do ato de ler que precisam necessariamente uma da outra para se concretizar. Precisa-se do leitor, peça chave, para que haja o ato de ler e em seguida, tornar-se mediador com intuito de conquistar outro leitor para que esses três se transformem em um ciclo vicioso-virtuoso. Observar essas noções em práticas de leitura reais foi um dos objetivos do *Workshop* do qual passaremos a tratar em seguida.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada no *Workshop* Lê pra mim?!!! incluiu três etapas. Na primeira, os alunos mestrandos participaram da disciplina Leitura e Discurso do Ppohl. Na segunda, foi elaborado um plano de como se estruturaria a oficina: acolhida; conceitos sobre leitura, leitor e mediador a partir de alguns autores estudados (Foucault (2008), Barthes (1987), Jouve (2002) e Larrosa (2017); e uma conversa a partir das experiências dos participantes. Nesta etapa, considerava-se-se o perfil do participante. A terceira atividade, corresponde à parte prática da segunda, que é o preparo do material didático utilizado (livros, datashow, caixa de som), a ornamentação do ambiente e toda parte de planejamento. Todas as

reflexões feitas partiram da própria experiência dos participantes: professores da rede estadual e municipal (português, matemática, biologia, história), coordenadores e os bibliotecários.

3. RESULTADOS OBSERVADOS

Compreender como os funcionários da educação enxergam a leitura, não a leitura funcional para o trabalho, mas a leitura por prazer de ler transformou-se em um desafio incomensurável. Não por ser uma tarefa impossível, mas ficou perceptível muitas dificuldades, principalmente, por se vincular a leitura na maioria das vezes a uma atividade para o trabalho e um dever da escola.

A reflexão partiu da necessidade de um diálogo aberto sobre uma temática que aos olhos de muitos parece um universo que já não pode oferecer nada de novo, por tantas vezes ser explorado. A ideia era desconstruir antigos hábitos como por exemplo – ser apenas obrigação do professor o dever de ensinar e incentivar a ler. Como também, acreditar que todos os professores ou profissionais de educação gostam de ler, e principalmente, o fardo que o professor de Língua Portuguesa carrega em relação a esse tema.

É evidente a dificuldade que as escolas enfrentam em relação à leitura, uma problemática incessante no discurso dos participantes. Nesse momento de partilha, não se deve esquecer de mencionar que todos, sem exceção, gostassem ou não de ler, reconhecem seu poder de transformação.

Por essa razão, a oficina utilizou como metodologia, uma conversaafiada com trocas de experiências. Uma multiplicidade de vozes, uma Babel. Como diz Larrosa (2017)

Babel, quer dizer, *plus d'une langue*, mais de uma língua, ou *plus* de uma língua, ou basta de uma língua: uma pluralidade de línguas, e uma língua plural, e uma língua que é sempre mais e outra coisa que ela mesma, porque não se pode fechar ou totalizar ou identificar, ou uma língua que se nega ou borra ou interrompe a si mesma no mesmo movimento em que se abre a outra coisa imprevisível e incalculável, ou sem apenas uma frase: uma língua que não é uma língua. E como Babel não fala apenas de uma língua mas também da cidade (ou da comunidade) e do homem (ou da identidade própria do portador de um nome próprio e da identidade comum dos portadores de um nome comum), talvez poderíamos variar o enunciado anterior, e dizer por exemplo [...] '*plus d'une communauté*', mais de uma comunidade [...]'. (p. 87-88).

A proposta visava o plural, as diversas vozes da educação, mas também ouvir das vozes plurais o eu como leitor, mediador. E perceber como cada ação pessoal ajudaria nesse processo de construir uma comunidade escolar leitora e quem sabe ultrapassar os muros da escola.

Já de início colocou-se livros encapados com jornal e revista em cima de uma mesa. Cada participante escolhia um livro pelo fragmento colado no papel que o envolvia fazendo referência ao título do livro, sem abri-lo. Em seguida, cada um discorria sobre suas motivações para escolher a obra. A partir disso, vários discursos foram sendo costurados. Cada um na sua complexidade, desde a espessura da obra, identificação emocional até a curiosidade com os

acontecimentos históricos percebidos pelas observações. Essa dinâmica organizou toda a parte de acolhida para início de conversa.

Logo após, as percepções de leitura, leitor e mediador dos autores Jouve (2002), Foucamber (2008), Bathes (1987) e Larrosa (2017) foram a base teórica para toda exposição. O uso de um vídeo para enfatizar ainda mais o poder que o mediador tem, foi fundamental para melhor assimilação do assunto.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, ficou nítido pelo discurso de alguns participantes que a função de ensinar leitura é do professor de Língua Portuguesa. Como se nenhum outro docente precisasse estabelecer um elo com o ato de ler. Na maioria das vezes, falas deixaram claro que a carga de trabalho impede profundamente o exercício da leitura. O ler se restringe à leitura funcional para o trabalho, o que impede que muitos tenham a experiência proporcionada pela leitura do prazer.

Assim, de acordo com um dos participantes do *workshop*, “ler é uma tarefa que exige dedicação, não é simples, já que o tempo é muito disputado por outros deveres”. Para outros, a falta de tempo se torna a justificativa para o não gostar de ler.

Em “Tremores”, Larrosa diz que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (2017, p. 22). Apesar disso, mesmo com os deveres diários e as exigências modernas, o ler pode assim como as outras tarefas, ocupar um lugar de destaque

na vida de qualquer cidadão, já que, quando se realiza uma leitura atenta (PROSE, 2008, p. 13) uma visão de criticidade vem à luz.

Não se pode deixar de mencionar que ler é também incentivo. Ao questionar qualquer leitor assíduo ou não, ele terá um nome que o motivou para sua decisão, normalmente, professores. A presença do mediador é de suma importância nesse processo e, no *Workshop Lê pra mim?!!!*, esta semente foi lançada para que os que ali estavam pudessem levar na consciência um pouco mais de esclarecimento de que eles também podem ser esse mediador que fará diferença na vida de alguém. Da mesma forma, pais e professores podem abrir o mundo incondicional da leitura, mas também podem frustrar o perfil de um leitor em potencial, em ascensão. As escolhas feitas implicarão diretamente para toda história de vida de alguém.

Na execução do *Workshop Lê pra mim?!!!*, percebeu-se mais uma vez que a leitura é fundamental para a compreensão de mundo e, principalmente, para quebrar preconceitos em relação a própria leitura. Não tem como um participante ou mesmo os organizadores não saírem de uma oficina assim, sem mudar as concepções de leitura. É uma atmosfera contagiante e principalmente, enriquecedora, porque o participante é autor e protagonista. Assim, a forma de olhar para essa temática a partir desse trabalho foi ampliada significativamente. Sem dúvida, muitos renovaram as forças para começar de novo a trilhar o caminho para ser um leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muitas questões desconhecidas que permeiam as dificuldades de se formar leitores assíduos, não é tarefa fácil compreender todos os fatores que interferem, mas é inegável que falar, refletir sobre leitura é o primeiro passo para se chegar a questões de pesquisas acadêmicas com futuras respostas, ou pelo menos, com novos questionamentos, como foi o caso do *Workshop Lê pra mim?!!!*. Não há resposta ainda, mas muitas perguntas foram feitas. Alguns exemplos: “A tarefa de ensinar leitura na escola é só do professor de Língua Portuguesa? Por que as leituras prazerosas são substituídas por leituras para o trabalho com uma funcionalidade apenas profissional? Falta de tempo ou de interesse? Cansaço? Como conciliar o dever com o prazer de ler? Que fatores interferem para aversão à leitura em algumas pessoas? Qual seria o perfil de um leitor ideal, ele existe?”. São reflexões necessárias e pertinentes para se compreender melhor as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a parceria entre a Universidade Federal do Acre e a Secretaria de Educação formou uma ponte, inquestionavelmente, de grande importância na formação não só dos mestrandos participantes, mas de todos os discursos que se inter cruzaram nesta oficina de leitura, pois abriu-se espaço para que profissionais de áreas distintas dialogassem.

REFERÊNCIAS

LARROSA, J. Ler é traduzir. Trad. Cynthia Farina. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. 2 ed. Autêntica, 2017. p. 63- 98.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017. p. 15-34.

FOUCAMBERT, J. O que é ler? Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. In: **Modo de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental**. UFPR, 2008. p. 61-84.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 1-33.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PROSE, F. **Para ler como um escritor: guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los**. Trad. Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PARTE 2

TICS APLICADAS AO

ENSINO

8. AS TICS COMO PROPULSORAS DO ENSINO DE LÍNGUAS: APLICATIVOS MÓVEIS VOLTADOS PARA A APRENDIZAGEM DE ILE

José Mauro Souza Uchôa¹⁸

Stepheson Emmanuel Araujo de Souza¹⁹

Emerson Marques Nogueira¹

INTRODUÇÃO

Não nos causa mais tanta surpresa, atravessarmos um corredor repleto de alunos e ver a maioria deles atentos aos seus smartphones. O uso das tecnologias móveis, então, tornou-se parte do dia a dia das escolas, modificando o comportamento dos educandos e tornando-se, também não raro, motivo de

¹⁸ Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e do Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre.

¹⁹ Graduado em Letras Inglês (Licenciatura) – Universidade Federal do Acre. Tecnólogo em Gestão Ambiental – Universidade Norte do Paraná. Especialista em Ensino de Língua Inglesa – Universidade Cândido Mendes. Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre. Prof. de Língua Inglesa - Escola de Ensino Médio Professor Flodoardo Cabral – Cruzeiro do Sul/AC. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/8447250917318320. ORCID: orcid.org/0000-0003-2728-6531. Endereço eletrônico: stepheson2015@yahoo.com.br.

¹ Possui graduação em Música pela Universidade de Brasília (2011), graduação em Direito pela Universidade Federal do Acre (2016), graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (1998), graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Acre (2006), Especialização em Língua portuguesa pela Universidade Federal do Acre (2001). Atualmente é Professor do Núcleo de Estudos de Línguas. Endereço eletrônico: emerson.nelczs@gmail.com.

queixas e críticas consideráveis por parte de vários professores e profissionais da educação.

O fato de uma grande parte dos alunos estar, quase sempre, com seus smartphones nas mãos é visto por muitos como um entrave educacional — motivo de muito estresse e desespero. Entretanto, ao invés de encarar essa situação de maneira negativa, por que não canalizar esse novo comportamento dos alunos em algo que possa ser extremamente benéfico e útil ao aprendizado, no caso desta pesquisa, de inglês?

Nesta perspectiva, o presente texto busca conhecer alguns aplicativos móveis e refletir sobre as suas possibilidades de uso no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira para viabilizar um ensino de inglês mais interativo e significativo. E, para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi conduzida em quatro etapas.

Na primeira delas, foi feito um levantamento bibliográfico a respeito dos conceitos norteadores da pesquisa. Na segunda, foi feita a seleção dos aplicativos Google Translate, Hallo e HelloTalk, baseando-se no pensamento de Uchôa (2017) de que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) precisam estar conectadas com a rede mundial de computadores para fornecer o acesso à informação e a interação entre os seus usuários. Na terceira, foram analisadas as configurações dos aplicativos selecionados, segundo as ideias de Oliveira, Souto e Carvalho (2016) e Lima (2018), levando em conta os aspectos gerais, técnicos e educacionais de cada um deles. A quarta, e última etapa, é composta por sugestões

de uso dos aplicativos analisados como uma forma de complementar os materiais didáticos utilizados na sala de aula.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Tecnologias da informação e comunicação

De acordo com o dicionário eletrônico conceito de (2011) a palavra tecnologia origina-se dos termos gregos *tekne*, significando arte, técnica ou ofício, e *logos* — conjunto de saberes. Ela representa os conhecimentos que possibilitam a criação de ferramentas e a modificação do meio ambiente, para atender as necessidades humanas.

O ser humano, já nos primórdios, preocupava-se com a necessidade de estabelecer comunicação com os outros indivíduos de sua espécie, buscando organizar-se para assegurar a sua sobrevivência — o que aconteceu, de forma mais efetiva, a partir do desenvolvimento da linguagem humana. Dessa forma, os grupos humanos expandiram consideravelmente, dando início às primeiras civilizações — as quais demandaram novas formas, cada vez mais eficazes, de se veicular informações (ROCIO, 2010).

Uma das inovações que geraram um grande impacto na comunicação humana foi a criação da escrita, pois, devido a sua praticidade, as informações passaram a resistir ao tempo com maior vigor. Inclusive, os historiadores acreditam

que a História, de fato, só teve início a partir do momento que passaram a registrar os eventos através da escrita (ROCIO, 2010).

A segunda metade do século XX foi marcada por um boom tecnológico que revolucionou, não só o tratamento e divulgação das informações, mas, também, a interação entre as pessoas (ROCIO, 2010). Os computadores, *a priori*, eram restritos aos militares para a realização cálculos científicos. Entretanto, com o avançar do tempo e do aprimoramento dessa tecnologia, eles começaram a ser utilizados pelos civis — ultrapassando suas funções primárias (LÉVY, 1999). Eles, então, passaram a ser instrumentos de:

criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos (LÉVY, 1999, p. 26-27).

Do mesmo modo, a internet, projetada originalmente para uso militar, expandiu-se ao ponto de estabelecer diversos ambientes comunicativos — sendo a *World Wide Web*, em português, rede mundial de computadores, um deles (GILES, 2003). De acordo com Gewehr (2016, p. 27), a *web* consiste em “um sistema de documentos interligados que são executados na Internet. Seu utilizador (usuário) pode “navegar” ou “surfear” de uma página a outra, percorrendo os diversos links, consultando e enviando informações”.

Inicialmente, a rede mundial de computadores limitava-se ao consumo passivo de informações — as pessoas acessavam o que estava disponível na web,

mas não tinham a possibilidade de interagir entre si. Entretanto, esse quadro reverteu-se com a introdução do audiovisual e de ferramentas que facilitaram a criação de sites pessoais. Dessa forma, os usuários passaram a produzir e divulgar seus próprios conteúdos (FERREIRA; PINTO, 2008).

O utilizador passou de consumidor a produtor de conteúdo, criando-os e partilhando-os a partir de qualquer lugar e em qualquer momento, desde que, possua um computador com acesso à Internet. Assim, assume um papel mais activo, pois produz conteúdos, adiciona comentários, partilha ideias e relaciona-se. A comunicação passa a desenvolver-se de forma mais partilhada e colaborativa” (FERREIRA; PINTO, 2008, p. 107).

Após o desenvolvimento de “redes de banda larga com fio (ADSL e fibra óptica) e sem fio (Wifi, Bluetooth e 3G), e da Internet móvel (WAP), desenvolveram-se outras tecnologias e produtos da chamada ‘Web 2.0’” (MALUF; MALUF, 2017, p. 536). Segundo Ribeiro e Ayres (2014), esse termo foi criado em 2004 pelas empresas *O’Reilly Media* e *Media Live International*, referindo-se aos serviços e técnicas que procuravam expandir os meios de produção, compartilhamento e organização de informações. “Este novo conceito, Web 2.0, é contextualizado numa nova geração de aplicações Web, onde tudo está acessível. O utilizador pode aceder a um conjunto de ferramentas dinâmicas com elevada performance de interactividade” (FERREIRA; PINTO, 2008, p. 109).

Portanto, as Tecnologias de Informação e Comunicação compreendem tecnologias específicas responsáveis pelo processo de produção e o uso meios de

comunicação de massa (KENSKI, 2012) — garantindo tanto o consumo de informações, quanto a contribuição e interação entre seus usuários.

1.2. Nativos e imigrantes digitais

De acordo com Prensky (2001), os alunos de hoje são bem diferentes dos alunos do passado. Diferentes, não apenas em relação a roupas, gírias ou estilos, mas, também, à maneira de pensar e processar informações. Eles se acostumaram a receber uma grande quantidade de informações a uma velocidade impressionante, são capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, vivem conectados à *web*, e se desenvolvem melhor com o auxílio de jogos e recompensas frequentes. O autor acima os chama de nativos digitais — referindo-se ao fato de que esses indivíduos cresceram rodeados pelas tecnologias da era digital, como: internet, computadores, smartphones, *videogames* etc.

Em contraste com os nativos, há os imigrantes digitais. Esse último grupo é composto por todos aqueles indivíduos que não nasceram na era digital, mas, que, em algum ponto de suas vidas, acabaram por ter contato e adotar vários aspectos dela. Para Prensky (2001), o processo de integração às novas tecnologias, para os imigrantes, é semelhante ao aprendizado de uma nova língua. Pois, à medida em que se adaptam a esse novo ambiente, eles mantêm sotaques — características da era analógica — como: imprimir e-mails, ligar para outra pessoa para confirmar o

recebimento de uma mensagem e trazer alguém para mostrar determinado site pessoalmente ao invés de enviar o *link*.

Ainda na visão de Prensky (2001), enfrentamos um sério problema. Uma boa parte dos professores atuais, imigrantes digitais, enfrenta dificuldades ao ensinar os falantes dessa nova língua, os nativos digitais. Na maior parte das vezes, esse tipo de situação ocorre devido à baixa familiaridade que os professores têm com as TICs. É preciso compreender, como mencionado anteriormente, que os alunos já não são mais os mesmos. O contexto no qual eles estão inseridos é bem diferente daquele de 40 anos atrás ou mais — vivemos na era da fluidez (BAUMAN, 2001). Contudo, mesmo sendo ávidos consumidores de tecnologias e informações *fast food*, nossos alunos precisam aprender a filtrar tudo o que absorvem. Para Santos (2018, p. 9):

A tecnologia tornou-se uma grande facilitadora de processos de interconexão com todas as realidades que são importantes para aprender, e o professor, ao fazer uso dessas novas tecnologias, fomentará um pensamento crítico aos alunos, pois não adianta só aprender a teclar num computador ou só assistir a um filme, é necessário gerar com isso um espírito crítico para que possibilite ao aluno fazer uma reflexão sobre aquilo que está sendo observado.

1.3. Ensino de inglês como língua estrangeira mediado pelas TICs móveis

Tratando-se de ensino de línguas, é necessário que os professores estejam atentos ao contexto de aprendizagem de seus educandos, pois, dependendo dele,

estratégias diferentes precisarão ser adotadas. Desses diversos contextos, os mais comuns são: língua materna, segunda língua e língua estrangeira.

A língua materna, é a primeira língua que um indivíduo aprende no seu país de origem desde criança. Esse processo ocorre de maneira natural, uma vez que a pessoa irá adquirir essa língua a partir das interações diárias com o meio social. A segunda língua é aquela aprendida após da língua materna, no país onde essa língua é falada oficialmente – por exemplo, em situações de intercâmbio ou imigração — proporcionando ao sujeito uma forte imersão no idioma, pois haverá diversas oportunidades para se engajar-se em situações comunicativas. Já na língua estrangeira, a aprendizagem ocorre no país do indivíduo, muitas vezes, dentro de sala de aula. Diferentemente das anteriores, a imersão no idioma não será tão intensa, pois, dificilmente, ele terá outros com quem possa interagir através daquele idioma. O que o leva a fazer um grande esforço para alcançar sua proficiência (DAMASCENO, 2017; MARTÍN MARTÍN, 2004 apud ECKERT; FROSI, 2015).

É nesse último contexto, então, que as TICs móveis entram em ação. Pois, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2014, p. 8) elas são:

facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação.

Além da portabilidade, outros fatores como versatilidade e facilidade de aquisição tornam as TICs móveis fortes aliadas no processo educativo, uma vez

que, graças a eles, os alunos têm a possibilidade de realizar diversas atividades como: acesso, armazenamento e compartilhamento de informações, produção escrita, produção audiovisual e, também, conexão entre outras pessoas e dispositivos — tudo isso, literalmente, ao alcance de um toque.

Entretanto, para Uchôa (2017, p. 71), as 'TICs móveis precisam ser encaradas pelos professores “não como objeto de ensino-aprendizagem, mas sim como procedimento na construção de estratégias pedagógicas”. Em outras palavras, a ideia aqui é que as tecnologias façam parte do cotidiano escolar como uma forma de ampliar as possibilidades oferecidas pelos livros didáticos.

Lima (2018, p. 39), em sua dissertação sobre as TICs móveis voltadas para o ensino de Biologia, sugere que os professores, levando as necessidades dos alunos em conta, escolham aplicativos que apresentem, minimamente, as características abaixo:

- a) uma visualização gráfica atraente e bem desenhada;
- b) possibilite a interação com outros aprendizes;
- c) oportunize a mudança em sequência mediante um determinado grau de prosseguimento linear;
- d) foco na interdisciplinaridade com conteúdo de diferentes áreas;
- e) convergências de sistemas operacionais, ou seja, a tendência de utilização de um sistema operacional que seja compatível com a maioria dos aparelhos dos alunos.

Diante das configurações acima, procuramos conhecer melhor aplicativos voltados para a aprendizagem de inglês para sugerir estratégias de uso deles na sala de aula,

2. METODOLOGIA

A tentativa de compreender alguns fenômenos sociais, bem como suas relações e influências sobre os comportamentos humanos é algo que demanda uma abordagem de pesquisa que de alguma maneira nos instigue a entender os mecanismos que se desenrolam por trás destes fenômenos (MICHEL, 2015).

Neste sentido, tendo em mente os objetivos desse estudo, optou-se por conduzir uma pesquisa descritiva, a qual, de acordo com Gil (2002, p. 42), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

Para a coleta de dados, levou-se em consideração o entendimento de Uchôa (2017, p. 71) de que “as tecnologias devem estar conectadas entre si, por meio de uma rede de internet ou intranet que possibilite a troca de dados de maneira síncrona ou assíncrona” — possibilitando, não somente o acesso à informação, mas, também, proporcionando a interação entre indivíduos.

A coleta, então, foi conduzida através de uma pesquisa online realizada nos sites da Google Play Store — <https://play.google.com/store> — e da App Store — <https://www.apple.com/ios/app-store>. O primeiro deles é a loja de aplicativos

suportados por dispositivos que utilizam o sistema operacional Android e o segundo, também é outra loja de aplicativos, mas contém apenas aqueles suportados pelo sistema operacional iOS.

A partir dessa pesquisa online, tendo em mente a ideia de Uchôa (2017) a respeito das tecnologias da informação e comunicação, foram selecionados os seguintes aplicativos: Google translate, Hallo e HelloTalk. Eles são, pois, aplicativos que permitem tanto o acesso a informações relacionadas à língua inglesa, quanto a interação entre as pessoas com o auxílio da internet.

Baseado nos critérios avaliativos para seleção e análise de aplicativos para o ensino de química desenvolvidos por Oliveira, Souto e Carvalho (2016) e nas ideias de Lima (2018), foi montado um quadro avaliativo para a análise dos aplicativos que foram selecionados anteriormente. Esse quadro aborda três aspectos principais: gerais, técnicos e educacionais.

Os aspectos gerais dizem respeito à disponibilidade dos aplicativos — se eles são gratuitos ou pagos — à satisfação dos usuários, aos idiomas disponibilizados por eles e às habilidades linguísticas exploradas: escuta, fala, leitura e escrita. Os aspectos técnicos correspondem aos sistemas operacionais que os suportam, à visualização gráfica, à restrição de acesso aos conteúdos e à dependência da internet para a exploração de suas funcionalidades. Os aspectos educacionais consistem no nível de interação com os outros aprendizes, confiabilidade conceitual, aspectos audiovisuais e presença de feedback e aspectos lúdicos.

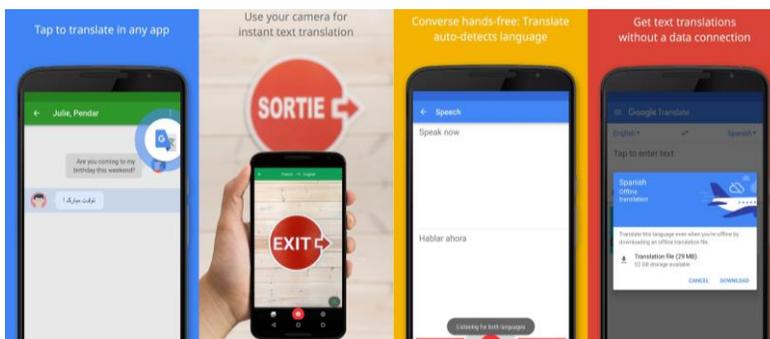
3. CONFIGURAÇÕES IDENTIFICADAS E ANALISADAS

3.1. Google translate

O Google Translate é um aplicativo, desenvolvido pela Google, voltado para a tradução — atualmente, suportando a tradução entre 106 idiomas, sendo a língua inglesa um deles. Ele está disponível gratuitamente na Google Play Store e App Store e encontra-se, na presente data, avaliado em 4.5 de 5.0 pontos pelos usuários. É possível exercitar, nele, as 4 competências comunicativas através da inserção das palavras dentro do próprio aplicativo de forma oral ou escrita.

As traduções, também podem ser feitas das seguintes maneiras: selecionando palavras dentro de qualquer aplicativo após ter instalado o Google Translate no dispositivo móvel, fazendo traduções instantâneas através da câmera do dispositivo móvel e traduzindo a partir de imagens armazenadas no aparelho.

Imagem 1 - Interface do Google Translate



Fonte: Google, 2019.

Esse aplicativo é compatível com dispositivos Android e iOS, possui uma visualização gráfica simples — entretanto, é bem prático de ser operado. Todas as suas funções estão disponíveis aos usuários, sem restrição alguma e elas não dependem totalmente da internet para serem usufruídas por eles. Outro aspecto interessante é a possibilidade de se baixar pacotes de idiomas para o uso offline.

A interação entre usuários, nesse aplicativo, concretiza-se na tradução simultânea entre duas pessoas falantes de idiomas diferentes. Para isso, basta definir o idioma deles e iniciar a conversa que o aplicativo fará a tradução.

Em relação à confiabilidade conceitual, o aplicativo é bom para identificar os significados de palavras ou frases simples, mas não para traduzir textos, pois, as vezes, a tradução acabam sendo literal e incoerente — fazendo com que o usuário tenha uma trabalho maior de revisão e interpretação deles.

Embora não tenha a presença de recursos puramente audiovisuais, o aplicativo permite que o indivíduo aprenda a pronúncia das palavras através da opção de ouvir, representada pelo ícone de ouvir e, também que verifique a clareza de sua pronúncia através do ícone de falar. Infelizmente, o aplicativo não propicia feedback.

Quadro 1 - Quadro avaliativo do aplicativo Google Translate

Aspectos Gerais		
1º	Disponibilidade	<input checked="" type="checkbox"/> Grátis <input type="checkbox"/> Pago
2º	Classificação do Usuário	<input type="checkbox"/> Até 4 <input checked="" type="checkbox"/> Acima de 4
3º	Idiomas	<input checked="" type="checkbox"/> Inglês <input checked="" type="checkbox"/> Espanhol <input checked="" type="checkbox"/> Francês <input checked="" type="checkbox"/> Outros
4º	Habilidades trabalhadas	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta <input checked="" type="checkbox"/> Fala <input checked="" type="checkbox"/> Escrita <input checked="" type="checkbox"/> Leitura
Aspectos Técnicos		
1º	Sistemas operacionais compatíveis	<input checked="" type="checkbox"/> Android <input checked="" type="checkbox"/> iOS
2º	Visualização gráfica	<input checked="" type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim
3º	Restrição de acesso aos conteúdos	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente
4º	Dependência da internet	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Parcialmente
Aspectos Educacionais		
1º	Nível de interação	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input checked="" type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim

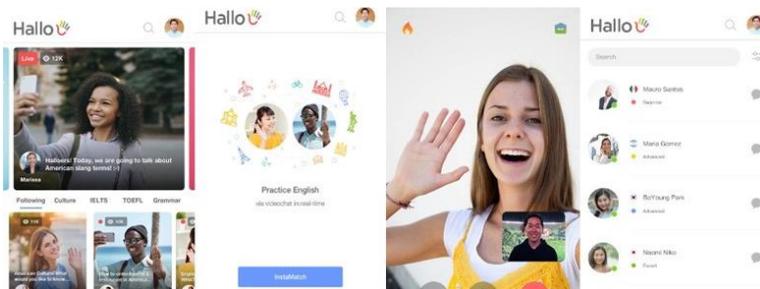
2º	Confiabilidade conceitual	() Excelente (x) Bom () Regular () Ruim
3º	Aspectos audiovisuais	() Excelente () Bom (x) Regular () Ruim
4º	Presença de feedback	() Sim (x) Não

Fonte: Oliveira, Souto, Carvalho, 2016, p. 4. Adaptação: do autor.

3.2. Hallo

Hallo é um aplicativo desenvolvido pela Hallo Inc. voltado, especificamente, para o aprendizado de língua inglesa. O objetivo principal do aplicativo é proporcionar uma aprendizagem de língua inglesa de forma interativa e significativa. Nele, o usuário tem a possibilidade de conversar com outro aprendiz de inglês em tempo real através de bate-papo ou por meio de vídeo, além de poder assistir aulas ao vivo sobre os mais diversos assuntos, 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Imagem 2 - Interface do Hallo



Fonte: Hallo, 2019.

As principais funcionalidades desse aplicativo são gratuitas — o usuário só terá gastos se quiser dar uma gorjeta para os professores das aulas ao vivo ou se decidir participar delas aparecendo na tela, ficando visível para todos os outros usuários assistindo aquela aula. Ele está disponível na Google Play Store e App Store e encontra-se, atualmente, avaliado em 4.5 de 5.0 pontos pelas pessoas que o utilizam. É possível exercitar, nele, as 4 competências comunicativas por meio de bate-papos de texto ou vídeo e das aulas ao vivo.

Esse aplicativo é compatível com dispositivos Android e iOS, possui uma visualização bem interativa e atraente — inclusive, ele lembra bastante aplicativos de redes sociais. Ele não restringe o acesso os conteúdos, mas depende da internet para que eles sejam aproveitados pelos alunos.

A interação entre usuários, nesse aplicativo, mostrou-se excelente, pois além da chance de interagir com outros em salas de conversa pré definidas, existe a função de *InstaMatch*, a qual busca, na lista de pessoas online, indivíduos cujos objetivos de aprendizado se assemelham ao do usuário solicitante para que possam conversar através de textos ou videochamada — há, também, a possibilidade de fazer essa busca manualmente através de critérios específicos como país, língua nativa e nível em inglês.

Sua confiabilidade conceitual, é excelente, além das videoaulas ministradas por professores, o aplicativo possui um currículo voltado para o desenvolvimento das competências orais disponível em seu site oficial

(<https://hallo.tv/curriculum/>). Nele, há diversas aulas sobre os mais variados tópicos do cotidiano.

Os recursos audiovisuais deste aplicativo são excelentes, pois motivam a interação entre os alunos e propiciam um contato mais real e significativo à língua inglesa. Outra função interessante é de promoção de feedback de outros falantes de inglês e, também, dos professores através das aulas ao vivo.

Quadro 2 - Quadro avaliativo do aplicativo Hallo

Aspectos Gerais		
1º	Disponibilidade	(x) Gr ^{atuito} () Pa ^{go}
2º	Classificação do Usuário	() Até 4 (x) Acima de 4
3º	Idiomas	(x) Ing ^{lês} () Espanhol () Francês () Outros
4º	Habilidades trabalhadas	(x) Escuta (x) Fala (x) Escrita (x) Leitura
Aspectos Técnicos		
1º	Sistemas operacionais compatíveis	(x) Andro ^{id} (x) iO ^S
2º	Visualização gráfica	(x) Excelente () Bom () Regular () Ruim

3º	Restrição de acesso aos conteúdos	() Sim	(x) Não	() Parcialmente
4º	Dependência da internet	(x) Sim	() Não	() Parcialmente
Aspectos Educacionais				
1º	Nível de interação	(x) Excelente	() Bom	() Regular () Ruim
2º	Confiabilidade conceitual	(x) Excelente	() Bom	() Regular () Ruim
3º	Aspectos audiovisuais	(x) Excelente	() Bom	() Regular () Ruim
4º	Presença de feedback	(x) Sim	() Não	

Fonte: Oliveira, Souto, Carvalho, 2016, p. 4. Adaptação: do autor

3.3. HelloTalk

HelloTalk é um aplicativo desenvolvido pela empresa de software HelloTalk, voltado, especificamente, para o ensino de línguas — atualmente, propiciando o contato com cerca de a 150 idiomas. Ele está disponível de forma parcialmente gratuita na Google Play Store e App Store e encontra-se, na presente data, avaliado em 4.2 de 5.0 pontos pelos usuários. É possível praticar as 4 competências comunicativas através do contato com outros falantes da língua-alvo.

Ele é compatível com dispositivos Android e iOS, possui uma visualização dinâmica e chamativa. Infelizmente nem todas as suas funções estão disponíveis aos usuários de maneira gratuita. É preciso pagar caso o indivíduo decida acessar os cursos na seção de aprendizagem do aplicativo.

Para usufruir de suas funções, é preciso estar conectado à internet. Nele, o usuário poderá interagir com aprendizes de idiomas de diversos lugares do mundo. Essa interação se dá de várias maneiras: através da solução de dúvidas a respeito da língua a ser aprendida, bate-papo individual e coleti-

vo e chamadas de áudio. Ele também oferece um serviço de *matching*, mostrando as pessoas mais adequadas, em relação ao nível e línguas-alvo. Ele ainda possui serviços como dicionário de inglês, bloco de notas, corretor gramatical e tradutor.

Imagem 3 - Interface do HelloTalk



Fonte: HelloTalk, 2019.

No que se refere à confiabilidade conceitual, o aplicativo é excelente, pois possui diversos podcasts e cursos bem organizados sobre os mais variados diversos temas. O aspecto visual também é excelente, pois é possível interagir com os outros usuários por meio de textos, gravações de voz, ligações em áudio ou vídeo. E, nesse aplicativo, o feedback dos outros aprendizes têm um papel essencial no processo de aprendizagem de idiomas, pois é essa interação que propicia a criação e evolução de novos conceitos.

Quadro 3 - Quadro avaliativo do aplicativo HelloTalk

Aspectos Gerais		
1º	Disponibilidade	<input checked="" type="checkbox"/> Gratuito <input type="checkbox"/> Pago
2º	Classificação do Usuário	<input type="checkbox"/> Até 4 <input checked="" type="checkbox"/> Acima de 4
3º	Idiomas	<input checked="" type="checkbox"/> Inglês <input checked="" type="checkbox"/> Espanhol <input checked="" type="checkbox"/> Francês <input checked="" type="checkbox"/> Outros
4º	Habilidades trabalhadas	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta <input checked="" type="checkbox"/> Fala <input checked="" type="checkbox"/> Escrita <input checked="" type="checkbox"/> Leitura
Aspectos Técnicos		
1º	Sistemas operacionais compatíveis	<input checked="" type="checkbox"/> Android <input checked="" type="checkbox"/> iOS

2º	Visualização gráfica	() Excelente () Bom () Regular () Ruim
3º	Restrição de acesso aos conteúdos	() Sim () Não (x) Parcialmente
4º	Dependência da internet	(x) Sim () Não () Parcialmente
Aspectos Educacionais		
1º	Nível de interação	(x) Excelente () Bom () Regular () Ruim
2º	Confiabilidade conceitual	(x) Excelente () Bom () Regular () Ruim
3º	Aspectos audiovisuais	(x) Excelente () Bom () Regular () Ruim
4º	Presença de feedback	(x) Sim () Não

Fonte: Oliveira, Souto, Carvalho, 2016, p. 4. Adaptação: do autor

4. POSSIBILIDADES DE USO DOS APLICATIVOS ANALISADOS

4.1. Google Translate

De acordo com os resultados o aplicativo Google Translate mostrou-se um potencial facilitador na interpretação de textos. Ao invés de utilizar dicionários

impressos, o professor pode pedir para os alunos o baixarem, juntamente com o pacote de idioma de língua portuguesa.

É claro, o aprendiz precisa estar consciente de que, mesmo utilizando esse aplicativo, ele precisa estar atento aos contextos de cada enunciado e revisar quantas vezes for necessário.

4.2. Hallo

Aqui, além de indicar o aplicativo para uso pessoal dos alunos, o professor pode aproveitar as aulas diversificadas que estão no curriculum do site do aplicativo (<https://hallo.tv/curriculum>) e, baseado nelas, produzir atividades voltadas para o desenvolvimento da proficiência em inglês. Outra possibilidade é a de tornar-se um professor do hallo.tv e produzir *live lessons* sobre os mais variados assuntos.

4.3. HelloTalk

Com o HelloTalk, o professor pode fazer uso dos podcasts disponíveis para criar atividades de listening e estender o tempo da sala de aula ao criar um grupo de conversação. Já os alunos poderão, além de solucionar suas próprias dúvidas, contribuir sanando as dúvidas e dificuldades dos seus colegas aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando ao nosso redor, não é difícil perceber que o uso dos dispositivos móveis eletrônicos se tornou algo muito comum em nossos dias — são raros os adolescentes que não possuem acesso a TICs móveis. Não há por que elas serem motivos de discriminação e/ou abolidos do contexto escolar. Surge, então, um desafio para os educadores: o de estarem prontos para submergirem-se neste gigantesco oceano digital.

A aprendizagem de inglês como língua estrangeira, devido ao baixo contato do indivíduo no idioma, requer, um esforço além do normal para que se tenha uma imersão satisfatória a fim de desenvolver sua proficiência. E, levando isso em consideração, o professor precisa adotar estratégias que venham ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Graças aos fatores de portabilidade, versatilidade e facilidade de aquisição, as TICs móveis revelam-se grandes aliadas nesse contexto, pois, ao permitir o acesso a uma gama de informações e, também, a conexão entre indivíduos de diferentes contextos, elas estabelecem novas e diversas possibilidades de se engajar em situações comunicativas.

Espera-se, portanto, que a contribuição deixada pela presente pesquisa incentive os professores de língua inglesa a buscarem aplicativos — não apenas o Google Translate, Hallo e o HelloTalk — possuindo configurações que

proporcionem uma aprendizagem de inglês mais interativa e significativa aos alunos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DAMASCENO, R. **Língua Estrangeira, Materna, Segunda Língua... Qual o Significado?** 2017. Disponível em: <https://cacs.org.br/linguas/lingua-estrangeira>. Acessado em: 15 nov. 2019.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

FERREIRA, P.; PINTO, R. P. PopFly: Como editor de mashups. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Lisboa: DGIDC, 2008.

GEWEHR, D. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Escola e em Ambientes não Escolares**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário Univates. Lajeado, 2016.

GILES, D. **Media Psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. **Google Translate.** Disponível em:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.translate>. 13 nov. 2019.

HALLO. **Hallo.** Disponível em:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.halloglobal.flutterapp.hallo>.
Acessado em: 13 nov. 2019.

HELLOTALK. **HelloTalk.** Disponível em:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk&hl=en>. Acessado em: 13 nov. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2012. *E-book*.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, J. S. **As Tics Móveis No Contexto Da Escola Pública Acriana:** uma proposta para o ensino de biologia. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018.

MALUF, C. A. D.; MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Introdução ao Direito Civil.** São Paulo: Saraiva: 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa científica de Ciências Sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, F. C. de; SOUTO, D. L. P.; CARVALHO, J. W. P. Seleção e análise de aplicativos com potencial para o ensino de química orgânica. **Revista Tecnologias na Educação**, n. 8, v. 17, dez/2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, J. C; AYRES, M. Breves comentários sobre a análise de conversações em sites de redes sociais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ROCIO, V. **Tecnologias da Comunicação e Informação**. Lisboa: Ed. Autor, 2010.

SANTOS, W. P. Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) e suas possibilidades de uso no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Desempenho**, v. 2, n. 28, p. 230-250, 2018.

UCHÔA, J. M. S. Pesquisa Narrativa e Ensino de Línguas: sentidos que se constroem na prática. In: BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; UCHÔA, José Mauro Souza. **Caminhos Investigativos: a metodologia em foco**. Curitiba: CRV, 2017.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas da UNESCO para a Aprendizagem Móvel**. Tradução de: Rita Brossard. Brasília: UNESCO, 2014.

9. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS GERAIS E DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL

Adenilse Silva Zumba²

Graciete de Oliveira Melo³

INTRODUÇÃO

A educação escolar atual traz em seu bojo a responsabilidade de ir além da transmissão e acumulação de saberes historicamente construídos, firmados na transposição de conhecimentos tradicionais as gerações vindouras e na seletividade sustentada pela ideologia de um paradigma dominante, para enveredar na complexa missão de formar cidadãos plenos, preparados para viver e conviver em sociedade, e ainda munidos de condições intelectuais que sejam úteis na busca pelo sucesso profissional. Edgar Morin (2012, p.11) ao discorrer sobre a finalidade da educação, afirma que a missão do ensino de hoje “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”, dialoga ainda, sobre o risco da desarticulação entre o saber e a vida cotidiana, "a inteligência que

² Mestranda no curso de pós-graduação de Linguagens e Humanidades, promovido pela Universidade Federal do Acre. e-mail: adenilse_zumba@hotmail.com.

³ Mestranda do curso de Pós-graduação de Linguagens e Humanidades, promovido pela Universidade Federal do Acre. e-mail: gracmelo@hotmail.com

só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional.” (p.14), ou seja, treina o aprendiz a compreensões reducionistas, frente ao entendimento de determinados fenômenos sociais. Transformar o ambiente escolar, que há séculos prioriza um trabalho educacional com base na instrução e mecanização de métodos preestabelecidos, em um ambiente flexível, favorável ao desenvolvimento de sujeitos autênticos, com liberdade para expressar suas habilidades colaborativas e inventivas, ainda tem sido um problema que se entremeia ao desejo de assegurar uma educação de qualidade a todos. Para tanto, precisamos investigar e procurar soluções para os problemas do cotidiano.

Nesse estudo, apresentamos uma pesquisa realizada com em seis escolas da rede estadual do ensino fundamental I no município de Cruzeiro do Sul, tendo como objetivo conhecer a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias gerais e TICs empregadas no processo ensino-aprendizagem e identificar os fatores que têm influenciado negativamente no processo de disseminação de práticas pedagógicas capazes de potencializar o uso das tecnologias no ambiente escolar. O levantamento bibliográfico está recortado às contribuições de Morin (2012), Kenski (2012) e Moran (2012). Como instrumento de obtenção dos dados optamos pela realização de um questionário online direcionado a professores da rede estadual do Ensino Fundamental I, município de Cruzeiro do Sul - AC. A relevância da temática se dar por considerarmos estritamente importante uma reflexão em torno da inevitabilidade do uso das TICs nas práticas educativas. Com base nas respostas

coletadas por meio do questionário realizado com os educadores, identificarmos a concepção e as formas de uso atribuídos aos recursos tecnológicos no âmbito escolar, ao passo que compreendemos a diferenciar tecnologias gerais de TICs.

ABORDAGEM TEÓRICA

Essa etapa da pesquisa, que tem como propósito discorrer sobre a percepção de alguns teóricos em relação a temática em estudo, foi subdividida em 3 itens. No primeiro retratamos as tecnologias empregadas no processo ensino-aprendizagem; no segundo item abordamos o uso das tecnologias que possibilitam o acesso à informação e comunicação de maneira síncrona e assíncrona, denominadas de TICs; e por fim destacamos a importância dessas últimas como suporte ao ensino significativo.

Tecnologias empregadas no processo ensino-aprendizagem

A potencialização de práticas pedagógicas que englobe o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, ainda é visto como um grande desafio para os sistemas educacionais. Sabemos da urgência por disseminação destes novos conhecimentos na formação dos alunos, contudo, o que temos observado no cotidiano das salas de aulas é um cenário estático onde impera a não

observância e o desprestígio, até mesmo, das ferramentas tecnológicas mais acessíveis.

Esse espaço que deveria propiciar uma mesclagem de todas as possibilidades de conhecimentos presentes no meio social, muitas vezes, acaba tolhendo, desestimulando o prazer por novas descobertas. Neste sentido, Kenski (2012) defende a escola como ambiente privilegiado de ampliação e apropriação de novos saberes.

A escola representa na sociedade moderna o espaço da formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (KENSKI, 2012, p.19).

A garantia de uma educação de qualidade, de acordo com a autora, reflete em oportunidade de melhoramento das condições de vida. Entretanto, visualizamos índices altos de abandono e evasão de adolescentes que não conseguem concluir a etapa intermediária da educação básica. Este quadro reflete negativamente e diretamente nos problemas sociais enfrentados na atualidade. O aluno precisa ser visto e entendido em suas necessidades por todos os que pensam e executam a educação. Assim, o ponto de partida será sempre o discente. As tecnologias têm cumprido com a função de aproximar, oportunizando uma democratização dos mais variados saberes. Esse mundo de possibilidades precisa ser enxergado na ótica do crescimento pessoal e profissional, deixando de lado

qualquer tipo de resistência em relação a seu uso, aproveitando toda e qualquer oportunidade de esclarecimento em relação aos riscos inerentes ao seu uso desregulado sem senso de seletividade.

Concernente ao uso das tecnologias na educação escolar, não é difícil identificarmos um cenário de pouca ou nenhuma condição estrutural, profissionais resistentes ou sem a devida qualificação para lidar com os meios midiáticos, alunos poucos estimulados para o desenvolvimento das suas capacidades inovadoras e tecnológicas. Kenski (2012), ao contrário deste cenário, faz a defesa do uso das tecnologias, pois elas são capazes de romper qualquer tipo de barreiras e modificar certas práticas do comportamento humano.

As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos – água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. Mas nem sempre foi assim. (KENSKI, 2012, p.19).

Moran (2012) ao discorrer sobre o conhecimento na sociedade da informação destaca a importância de se considerar o saber como um conjunto de relações que deve ser alongada no sentido de garantir a formação de cidadãos plenos. A tecnologia entre em cena no momento de concretizar e facilitar esse processo de conexão e interligação entre os diferentes objetos de conhecimento, sendo um meio facilitador e disseminador dos mais variados tipos de saberes.

O conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível. (MORAN, 2012, P.18)

É no mínimo, contraditório negarmos a imersão do indivíduo aos meios tecnológicos e a satisfação em contar com os benefícios proporcionados por eles, porém não devemos partir do entendimento de que o uso da tecnologia, no contexto educacional, por si só irá garantir a qualidade do ensino. Moran (2017) afirma que “quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas” (2007, p.167). E ainda traça o perfil do bom educador, que deve ser “um otimista, sem ser ‘ingênuo’, consegue ‘despertar’, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.”. (MORAN, 2007, p.81).

A seguir tratamos do uso das tecnologias no âmbito educacional, dando maior ênfase às utilizadas com propósito de informar e comunicar.

1.1. Tecnologias que possibilitam o acesso à informação e comunicação de maneira síncrona e assíncrona, denominadas de TICs

A interação social no século XXI ganhou uma amplitude holística proporcionada pelas múltiplas possibilidades dialógicas com o uso das TICs

(Tecnologia da Informação e Comunicação). Trilhar novos caminhos sem sair do lugar hoje é possível. Em um clicar de botões conectados à rede de internet se pode estar em vários lugares num feito comunicativo estrondoso virtualmente.

A exemplo disso temos a comunicação síncrona e assíncrona. A primeira permite um diálogo simultâneo, transmissor e receptor podem dialogar no chamado tempo real. A segunda o feito comunicativo pode acontecer em tempos diferentes onde o transmissor alimenta o fluxo de dado que podem ser visualizados em outro momento. Como expõe Berrocoso (2002) “a comunicação síncrona é aquela na qual os usuários, através de uma rede telemática, coincidem no tempo e se comunicam entre si mediante texto, áudio e/ou vídeo”. Enquanto que “a assíncrona, os participantes utilizam o sistema de comunicação em tempos diferentes”.

Nesse sentido, as possibilidades de intercâmbio por meio dessas ferramentas são alargadas, encurtando as distâncias continentais. Hoje podemos conhecer pessoas num convívio plural em vários lugares de forma sincronizada ou não. Depende da escolha comunicativa. O tempo, o lugar e a distância não são mais empecilhos. Pode-se estar sem estar. Diante de inúmeras possibilidades de interação humana o isolamento empobreceu-se, floriu o entrelaçar holístico de convivências, mesmo de gostos, olhares e condições sociais diferentes. Se rompe desta forma um feito histórico de oportunidade de ligação humana, de conhecimento, de múltiplas aprendizagens.

A comunicação contemporânea perpassa preconceitos que isolam. Torna audaz o desejo de proximidades com o desconhecido. O ser humano sempre foi movido por descobrir o enigmático, o misterioso, o que leva a outras dimensões do conhecimento. Certamente, por tudo isso, torna-se instigante conhecer as possibilidades de ferramentas comunicativas mesmo sendo extremamente complexas.

Essas oportunidades surgem também no campo educacional onde a sala de aula não precisa ser o único lugar de aprendizagem. O ensino hoje se configura pelo protagonismo do aluno, ampliado por meio do uso das TICs em que o professor pode possibilitar estruturas educativas diferentes e mais dinâmicas. Temos como exemplo o uso das plataformas digitais, aplicativos, blogs escolares, grupos em WhatsApp, Google Drive, dentre outras possibilidades significativas de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta a importância de se considerar a aplicabilidade desses recursos nos sistemas educacionais:

Em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que o acesso à informação é imediato para uma parcela significativa da população, a escola é chamada a considerar as potencialidades desses recursos tecnológicos para o alcance de suas metas. Uma parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e brasileiras estão imersos, desde muito cedo, na cultura digital, explorando suas possibilidades. A escola tem o importante papel de não apenas considerar essa cultura em suas práticas, mas, também, de orientar os/as estudantes a utilizá-las de forma reflexiva e ética. Nesse sentido, o Tema Especial culturas digitais e computação se relaciona à abordagem, nas diferentes etapas da Educação Básica e pelos diferentes componentes curriculares, do uso pedagógico das novas tecnologias da comunicação e da exploração dessas novas tecnologias

para a compreensão do mundo e para a atuação nele. Numa perspectiva crítica, as tecnologias da informação e comunicação são instrumentos de mediação da aprendizagem e as escolas, especialmente os professores, devem contribuir para que o estudante aprenda a obter, transmitir, analisar e selecionar informações. (BRASIL,2018, p. 50).

Em suma, considerando os contextos comunicativos com o uso das diferentes TICs como ferramentas de interação social é desafiador e imensurável as possibilidades de convivência humana. Além de propiciar a difusão de práticas educativas e aprendizagens com intercâmbios culturais variados, ampliando a capacidade protagonista do aprendiz em ambientes físicos, virtuais ultrapassando barreiras não só de distâncias, mas, sobretudo de condições sociais.

AS TICs como suporte ao ensino significativo

O aluno na contemporaneidade busca uma dinamicidade na aprendizagem para isso ela precisa ser significativa e estimulante. Ao contrário dificilmente atrai sua atenção. Nessa direção as TICs se apresentam como uma perspectiva determinante ao um ensino mais expansivo tecnologicamente. Afinal, crianças e jovens utilizam-se de ferramentas tecnológicas praticamente em todas suas ações: diversão, comunicação, interação, com pessoas de diferentes lugares, estudo, pesquisas das mais variadas necessidades. É um mundo que se apresenta, por meio da conectividade, e oferece inúmeras possibilidades de construção da identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, o ensino não pode mais está desvinculado a essa realidade virtual. Muito embora, seja um desafio talvez considerado gigante para muitos professores, não só pelas condições físicas e estruturais das unidades escolares, mas, sobretudo pelo pouco conhecimento da manipulação dessas ferramentas tecnológicas. Os celulares precisam ser vistos, por exemplo, como um recurso que conectado a uma rede de internet permite o acesso rápido e dinâmico de apropriação de informações utilitárias ao ensino - aprendizagem. Por meio dele, o aprendiz pode utilizar-se de vários aplicativos e plataformas que oportunizam um leque de informações locais e mundiais em tempo real, potencializando assim uma aprendizagem significativa onde o protagonismo do aluno fique evidente e o professor se permita ser o mediador de todo esse processo. Como é evidenciado na quinta competência geral da Base Nacional Comum curricular (BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nessa configuração, a conectividade por meio do intercâmbio de conhecimento precisa ser um referencial na escola atual. Assim é necessário ser repensando as relações no ensino onde a tecnologia faça parte do currículo escolar como um potencial pedagógico que contribui significativamente em melhorar o

gosto dos alunos pelas aulas. Moran discorre sobre as vantagens e possibilidades do bom uso da tecnologia:

As plataformas e tecnologias digitais ganham uma importância estratégica: ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempos. Professores e alunos podem ver o progresso individual e grupal de aprendizagem. Os materiais são atraentes, com muitos recursos típicos dos jogos: fases, desafios, competição, colaboração, recompensas (plataformas adaptativas, ambientes imersivos). O design educacional é cada vez mais decisivo para contar com roteiros cognitivos inteligentes, atividades individuais, grupais e de avaliação interessantes e desafiadoras. Há maior ênfase em recursos abertos, compartilhados gratuitamente. Muitos materiais, aplicativos e experiências em cursos abertos, plataformas digitais dinâmicas (redes) e em comunidades de prática. (MORAN, 2017, p. 71).

Na atualidade é indiscutível a significância das tecnologias para o ensino. Ela possibilita que o aluno seja participativo, dinâmico, crítico, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Com uma organização significativa do planejamento do professor, o aprendiz possui outras possibilidades de crescimento acadêmico, além de ampliar o contato interativo com inúmeros saberes, por garantir a ele, um ensino condizente com sua realidade e vivência, estimulada com um uso frequente das TICs. Nos diversos cenários educacionais onde é usual recursos tecnológicos é evidente a ressignificação do fazer pedagógico.

Com essa evolução no processo de ensino-aprendizagem permite-se ao aprendiz distanciar-se de métodos impeditivos da aquisição do conhecimento de forma interativa, ao mesmo tempo, anuam-se também a ampliação de

oportunidades da utilização de plataformas, links, aplicativo, dentre outros para o favorecimento do estímulo ao desenvolvimento do gosto pela leitura, fator este considerado tímido em nosso país. Além da promoção de oportunidades de acesso a meios de aprendizagem tecnológicos nos ambientes escolares, pois nem sempre os estudantes têm essa comodidade em seus lares.

Em suma é importante considerar que o uso da TICs no campo educacional trouxe uma evolução ciclópica ao ensino. Afinal a escola não pode se desvencilhar da tecnologia em sua prática cotidiano, em virtude de que esse é um cenário presente na vida de professores, e é um fenômeno arraigado às nossas necessidades contemporâneas. Além disso, o avanço da tecnologia, das redes sociais, dos vários meios virtuais de aprendizagem solidifica a necessidade do convívio com esses instrumentos de forma constante nas academias e unidades escolares. Pois só assim acreditamos que o nosso país possa ser inserido como uma nação pertencente de fato a era tecnológica contemporânea.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias gerais e TICs empregadas no processo ensino-aprendizagem e identificar os fatores que têm influenciado negativamente no processo de disseminação de práticas pedagógicas capazes de potencializar o uso das tecnologias no ambiente escolar. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa que possibilite a leitura da realidade, ou seja, uma conexão entre o

investigador e o sujeito da pesquisa. Chizzotti, conceitua a abordagem qualitativa como sendo

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (1995, P.79).

A pesquisa foi realizada em 06 escolas da rede pública estadual do município de Cruzeiro do Sul - Ac. As instituições foram selecionadas levando em consideração a quantidade de professores e a efetiva participação desses nos encontros de formação continuada.

Para obtenção dos dados realizamos a aplicação de um questionário *on-line* na plataforma Google Formulários disponibilizado por uma lista de transmissão do WhatsApp a 59 professores das seis instituições selecionadas, através de um *link* enviado aos docentes. Desse total, foi alcançado 19 docentes que responderam efetivamente ao questionário possibilitando a constituição de um banco de informações significativo. A opção por este instrumento de coleta de dados se deu por propiciar um alcance imediato a um número considerável de sujeitos e por ser uma ferramenta facilitadora no preenchimento, envio e tabulação das informações adquiridas. Outra justificativa para utilizar esse instrumento de geração de dados

teve um caráter didático, pois foi parte do processo teórico-metodológico da disciplina TICs e Ensino ministrada no âmbito do Ppehl. A seguir, iremos consolidar a análise dos dados, afunilando assim um composto de ideias para evidenciar o falar dos professores sobre a abordagem retratada. O questionário foi dividido em 03 seções, contendo 12 questões objetivas e 03 subjetivas no total. Na primeira seção foi investigado o perfil dos sujeitos da pesquisa; na segunda tratamos sobre as tecnologias de uma maneira mais geral e seu uso no processo ensino-aprendizagem e na última exploramos o conceito de TICs e seu uso como suporte a um ensino significativo.

ANÁLISE DOS DADOS

Na apresentação dos resultados, iremos revelar os dados obtidos nas questões objetivas. Para discorrer sobre esses dados, utilizamos os gráficos construídos pelo próprio Google Formulários elaborado para auxiliar na análise dos dados apenas. Por questões de delimitações editoriais, os gráficos não serão apresentados nesse estudo. Nas questões subjetivas enfatizaremos as falas de maior impacto e com base no procedimento de categorização defendido por Bardin (2011), agruparemos as ideias semelhantes para facilitar possíveis inferências e interpretações, não de maneira superficial, mas observando e considerando aspectos e variantes possíveis em cada uma das respostas construídas.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A população investigada pautou-se em 19 participantes de 06 escolas da rede pública estadual, sendo 06 professores da escola São José, 05 da escola Professora Quita, 04 da escola Divina Providência, 02 da escola Presbiteriana, 01 da escola Hugo Carneiro e 01 da escola Meirim Pedreira. Para melhor conhecermos o perfil dos professores, público-alvo dessa pesquisa, levantamos algumas questões no intuito de traçar as características específicas de cada um deles.

A primeira questão busca identificar se existe, ainda, a predominância histórica de educadores do gênero feminino, atuando nas turmas dos primeiros anos da educação básica. Mediante os dados obtidos, é possível percebermos uma estabilidade em relação a esse aspecto ao longo dos anos, visto que, dos 19 professores indagados apenas 01 deles é do gênero masculino.

Em relação a faixa etária dos professores, identificamos uma variação que nos permitiu visualizarmos a permanência em sala de aula de professores bem jovens, assim como, a presença de profissionais com um longo período na docência. Entretanto, sobressaiu-se o percentual de professores entre a faixa etária de 35 a 45 anos.

Concernente ao nível de escolarização dos professores da rede pública estadual, constatou-se a existência de um quadro sólido de profissionais com qualificação específica exigida para atuação no ensino fundamental I, visto que, dos 19 professores participantes, apenas 01 deles possui formação em outra área.

Referente ao tempo de atuação, as informações sinalizam uma variação onde é perceptível a presença de professores com pouco tempo de experiência em sala de aula, sendo que a maioria, 07 deles, possui 01 a 06 anos de prática pedagógica. Mais uma vez, ressaltamos que no Google Formulários esses dados foram visualizados em gráficos, não disponibilizados nesse estudo por questões editoriais.

As tecnologias no processo ensino-aprendizagem

Na segunda seção do questionário conduzimos as questões para identificarmos o posicionamento dos professores em relação ao uso, importância e contribuições dos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica. Referente a essa questão, 100% dos educandos afirmaram ser costumeiro uso dos recursos tecnológicos em sala de aula. Os professores que sinalizaram positivamente fazer uso das tecnologias complementaram a resposta indicando os recursos tecnológicos mais usuais. Os principais destaques foram: Datashow, celular, computador, câmera, Youtube, vídeos, redes sociais, notebook, projetor multimídia, caixinha de som e lousa digital. Notamos assim em suas descrições o uso de tecnologias gerais e o uso das TICs.

Ao sondamos sobre importância da utilização desses recursos no cotidiano escolar, os docentes foram bem enfáticos, visto que 100% consideraram relevante o suporte dessas ferramentas no enriquecimento das práticas de ensino, preocupadas em assegurar uma aprendizagem propínqua aos interesses dos alunos.

No tocante as justificativas evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa em relação a importância do uso das tecnologias em sala de aula destacamos as seguintes descrições: “recurso facilitador da aprendizagem”, “fundamental ao mundo globalizado”, “deixam as aulas mais dinâmicas e atrativas, além de preparar o aluno para esse mundo tecnológico”, “facilita a aprendizagem e diminui a burocracia metodológica”, “ensina tanto professor quanto aluno a ser pesquisador e inteirar-se com a atualidade”, “vem para inovar nossas aulas e torná-las mais atrativas”, “facilitam a transmissão do conhecimento”, “amplia os conhecimentos e possibilita novas formas de aprendizagem para nossos discentes”, “atrai os alunos” e “possibilita variadas formas de ensinar o conteúdo”. As demais respostas foram de encontro com as mencionadas acima revelando ser imensurável importância do bom uso da tecnologia mediante o processo de formação do alunado.

Alusivo as contribuições de práticas pedagógicas tendo como suporte a manipulação das ferramentas tecnológicas os sujeitos investigados realizaram os seguintes apontamentos: “os alunos interagem com essas tecnologias, precisamos utilizá-las para facilitar o trabalho. Faz parte do cotidiano das crianças faz parte do nosso mundo”, “contribuem para um processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico”, “melhora significativamente a aprendizagem dos educandos”, “favorece um ensino de maior qualidade”, “enriquece a aprendizagem dos alunos e os tornam mais interessados pelos assuntos tratados”, “melhora assimilação e compreensão por parte dos alunos”, “conhecimento em tempo real”, “acúmulo e

confronto de informações, fazendo com que o aluno possa produzir seus próprios saberes”, “possibilidade de resinifica o uso da internet, mostrando para os alunos bons usos dessa ferramenta”, “desperta a curiosidade nos alunos e ajuda na compreensão”, “agilidade nas pesquisas”, “forma mais dinâmica de se alcançar o objeto de conhecimento, quebrando o ritmo das aulas meramente expositivas e dialogadas”.

É perceptível, ao discorrerem sobre a importância e as contribuições do uso das tecnologias no fazer pedagógico, uma percepção do professorado que enxerga essas ferramentas como suporte facilitador e potencializador do processo de construção das mais variadas aprendizagens.

Ao atentarmos para a importância da tecnologia na conjuntura atual, é indispensável a compreensão que ela não veio tomar o espaço do professor, mas indicar a necessidade de mudanças na postura do educador, na sua forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem. O professor de antes, de acordo com Moran (2019), tinha a função de transmitir conteúdos e tirar dúvidas dos alunos, isso atualmente, a tecnologia já vem respondendo com grande eficiência, o professor passa a ser relevante a medida que “[...] ajudar o aluno a desenvolver competências cognitivas, socioemocionais, visão de futuro, isso a tecnologia não vai fazer. O papel fundamental do professor é o de mentor, o de orientar” (MORAN, 2019, p.7).

As TICs no cotidiano escolar

Para adentrarmos mais especificamente no emprego das tecnologias da informação e comunicação como suporte de um ensino significativo no ambiente escolar, realizamos quatro questões dirigidas aos professores pesquisados. A primeira delas buscou verificar se as escolas em que atuam possuem acesso a rede de internet. Por meio das respostas obtidas, se configurou o seguinte cenário:

Na segunda questão, averiguamos se na escola onde os professores atuam são disponibilizam computadores conectados à rede de internet para seu uso e uso dos alunos. Mediante as afirmativas dos docentes, percebemos que apenas 07 dos 19 docentes pesquisados apontaram a existência desse suporte na instituição educacional para uso de professores e alunos, outros 07 profissionais informaram a existência dessa ferramenta conectada somente para uso do professor, 01 educando afirmou a presença de computador conectado apenas para os alunos, e com essa afirmativas percebemos de forma cristalizada que as instituições educacionais ainda não garantem condições básicas para a amplitude e potencialização de atividades pedagógicas pautadas no uso das TICs. Abaixo temos o gráfico contendo a efetividade das respostas colhidas:

Este cenário vai de encontro com entendimento de Moran (2017) ao afirmar que escola tradicional “parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento, para cada atividade, para cada avaliação. A escola parece fora do lugar em mundo conectado on-line” (p.66).

A terceira questão da seção, tem como propósito perceber se os professores costumam fazer uso da rede de internet no momento do planejamento, no intuito de diversificar e enriquecer as atividades, tornando-as mais atraentes e significativas aos alunos. Obtivemos dos professores as seguintes afirmativas:

Ao procedermos a leitura dos gráficos gerados pelo Google Formulários verificamos que 14 dos 19 docentes indagados costumam recorrer a internet no ato do planejamento, somando-se a outras ferramentas capazes de garantir um planejamento condizente com as reais necessidades e interesses do educando.

Na quinta questão da seção, foi solicitado que os docentes identificassem, em meio a alguns aplicativos e plataformas educacionais as que fazem parte de seu fazer pedagógico, sendo utilizados como instrumento de interação entre professor e aluno, independente dos espaços que ocupam. Ganharam destaque na resposta dos professores aplicativos como WhatsApp e e-mail, dentre outros identificáveis no gráfico a seguir.

Finalizando o questionário procuramos identificar as principais dificuldades enfrentadas por estes profissionais da educação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, como fonte potencializadora de sua profissão. Nas respostas das discentes duas situações prevaleceram: a falta de recursos tecnológicos em quantidades suficientes para uso de professores e alunos e o despreparo e ausência de formação continuada direcionada aos professores

facilitando a manipulação dessas ferramentas e sua aplicabilidade de forma eficiente e eficaz no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discutiu o uso das tecnologias gerais e das TICs nas escolas públicas estaduais do município de Cruzeiro do Sul- Acre. Nessa direção as informações expostas na pesquisa fazem surgir as necessidades suscitadas pelos docentes na ânsia de demonstrar as reais ênfases atribuídas ao fazer pedagógico como dinamismo e protagonismo do aluno numa perspectiva evolutiva de inserção de tecnologias que favoreça a aprendizagem qualitativa no meio escolar.

Esse encadeamento de ideias profícuas afunilam o panorama atual retratado pelos docentes acerca da utilização das tecnologias em seu fazer pedagógico. Nessa busca os participantes demonstraram algumas ressalvas, há meios impeditivos de uma prática tecnológica e dinâmica. Posto em destaque, por exemplo, a falta de condições assistivas no âmbito escolar, referentes a existência de poucos computadores, sobretudo conectados à rede de internet, disponíveis a alunos e professores. Outro entrave visível no estudo refere-se a falta de formação continuada que amplie as possibilidades de capacitação profissional, facilitando o uso das TICs no planejamento e sua aplicabilidade efetiva em sala de aula.

Considerando as ideias apresentadas no estudo cremos que a escola tem o papel primordial de prover múltiplas oportunidades de vivências atualizadas as

necessidades sociais e hoje ela não pode estar desassociada ao meio tecnológico. Fator impregnado a tudo que fazemos na era atual. Vinculado a essa realidade está a necessidade de aprimoramento dos professores por intermédio de formação continuada, dos currículos escolares, planejamento, bem como, ampliação de recursos tecnológicos conectados à rede de Internet, afim de favorecer e dar segurança ao professor ao fazer uso dessas ferramentas na promoção de estímulos ao protagonismo do aluno. Tudo isso em defesa da consolidação de um ensino mais interativo, contemporâneo e de qualidade em nossas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERROCOSO, J. V. apud MARTINEZ, Julian Messa Berrocoso, Jesús Valverde 2002. **Ferramentas para comunicação síncrona e assíncrona**. Disponível em: <https://blog.grupo-pya.com/pt-br/comunicacao-sincrona-e-assincrona-conceitos-e-ferramentas>. Acesso em 26 outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2ª ed. São Paulo, editora Cortez, 1995.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em 22 novembro 2019.

MORAN, J. M. **Educação do Futuro**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/09/educacao_futuro.pdf. Acesso em 06 dezembro 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

10. AS TICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS PLATAFORMAS DIGITAIS

Flávia Roberta Nocchi dos Santos⁴

Helenice de Freitas Páscoa⁵

Maria Anita das Chagas Costa⁶

Maria Joicilene Souza da Silva Nobre⁷

INTRODUÇÃO

O interesse pela presente investigação se deu por meio das discussões e depoimentos vivenciados na disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino do curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e

⁴Mestranda em Ensino, Humanidades, Processos e Culturas pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em MBA em Gestão Pública com ênfase em Controle Externo pela Universidade Internacional de Curitiba. Graduada em Direito pela Universidade Paranaense. E-mail: flavianocchi@hotmail.com.

⁵Mestranda em Ensino, Humanidades, Processos e Culturas. Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Gestão Escolar. Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Professora vinculada a Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC). Guajará – Am. E-mail: helenice.pascoa@seduc.net

⁶Mestranda em Ensino, Humanidades, Processos e Culturas pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: anitachagas@gmail.com.

⁷Mestranda do programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialização em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Acre (2001). Coordenadora do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação de Cruzeiro Sul – Acre – NAAH/S. Formadora em Altas Habilidades/Superdotação. Cruzeiro do Sul. Acre. Brasil. E-mail: joices_silva@hotmail.com

Linguagens. Esse estudo emerge em meio aos debates e reflexões que possibilitaram conhecer, discutir e aprender questões referentes a recursos digitais e midiáticos que podem ampliar o espaço de sala de aula e criar oportunidades de aprendizagem, mediante os recursos tecnológicos e os ambientes virtuais de aprendizagens. O objetivo deste trabalho é investigar como os ambientes virtuais de aprendizagens podem se constituir em recursos de ação para a prática pedagógica, oportunizando atividades coletivas que, com a interação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), levem ao avanço educacional.

Diante dos desafios impostos pelo avanço das TICs, compreende-se a necessidade urgente da utilização de artefatos tecnológicos virtuais e digitais, com vistas a ampliação dos espaços da sala de aula e a promoção de novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento com a criação de novos ambientes de aprendizagens, pois como ressalta Kenski (2003, p. 24):

“As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos [...]”.

Nesse sentido, causam impacto e transformações nas culturas, na sociedade, trazendo mudanças, inclusive, nas práticas educativas, nos modos de ensinar e aprender, nas instituições educacionais.

Estando as TICs cada vez mais presentes no cotidiano, torna-se imprescindível o uso desses recursos para o fortalecimento e o avanço da educação. Mas é necessário que essa utilização seja correta e eficaz, o que exige estudo, para conhecimento e aplicação de práticas pedagógicas e métodos de ensino que corroborem para uma educação reflexiva, interativa, que busque evitar que a apropriação de informações equivocadas ou adulteradas venham confundir ou até mesmo reduzir o ensino a simples acúmulo de informações, reprodução de ideias ou atividades robotizadas que não exijam do aluno a reflexão, a interatividade e o desenvolvimento do potencial criador presente nos seres humanos. Segundo Tornaghi, Prado e Oliveira (2010, p. 47) é fundamental “[...] saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.”

O advento das tecnologias e sua utilização no ensino e na aprendizagem, vem trazendo inovações, novos métodos, novas práticas, inserindo novos elementos no processo educacional. Um exemplo disso são as plataformas digitais que, para muitos, vieram para ampliar as possibilidades do ensino – aprendizagem, a partir do ensino a distância, com caráter semipresencial, com aulas que são administradas e realizadas através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). No entanto, devido a importância da educação para o desenvolvimento tanto da sociedade quanto do indivíduo, é preponderante que todas as novas práticas e descobertas sejam analisadas, compreendidas e refletidas no sentido de

confirmar se realmente se constituem em importantes contribuições para avanços qualitativos na educação.

Para a realização deste trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, com propósito descritivo e, ainda, utilizamos a pesquisa narrativa, recorrendo a relatos de experiências com as TICs, por tratar-se de um procedimento metodológico, que na visão de Uchôa (2017), é considerada as vivências, contadas e recontadas pelos participantes.

Para entender melhor o assunto, nos fundamentamos teoricamente estudando diversos autores, como: Kenski (2003; 2010; 2012), Uchôa (2017), Cortelazzo e Romanowski (2007), Houaiss (2004), Behar (2009), Dudeney (2016), Ivo (2014) e Daudt (2015).

Iniciamos a nossa abordagem, recorrendo às bases legais da educação inerentes a referida temática e seguimos buscando entender as mudanças, as dificuldades, os desafios, avanços ocasionados com a revolução tecnológica e enfim as novidades tanto no contexto social como educacional relacionadas ao uso das TICs, como é o caso das novas modalidades de ensino que são as EaD com o uso das diversas plataformas digitais de aprendizagem.

Dando continuidade, apresentamos alguns conceitos, fundamentais para uma compreensão mais aprofundada da temática, transcrevemos, em seguida alguns relatos de experiência, que junto com todo o aporte teórico e bases legais, também foram fundamentais para o aprimoramento dos nossos conhecimentos, melhor compreensão dos ambientes virtuais de aprendizagens e o quanto eles se

constituem em recursos de ação importantes para a prática pedagógica, o avanço e a interação das TICs na sala de aula, o que deixamos melhor exposto nas considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação de nosso estudo, fizemos um levantamento bibliográfico, a partir de vários autores, onde estabelecemos diálogos a respeito das bases legais que regulamentam a EaD no Brasil, com suportes teóricos em leis, decretos, textos de livros e periódicos de outros autores, bem como a promoção da autonomia que é assegurada ao ensino, por este tipo de educação a distância, com ênfase para as plataformas digitais como o Moodle, Google Sala de Aula e Portal do Professor.

1.1. Bases Legais da Educação a Distância no Brasil – EaD

Segundo Brasil (2005), a EaD é definida como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

As leis sobre a EaD, no Brasil, foram firmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelos decretos nº 2494/98 e nº 2561/98 e pela Portaria Ministerial nº 301/98, o Conselho Nacional de Educação que instituiu as regras sobre EaD para a pós-graduação lato e stricto sensu, conforme o que nos diz na Regulamentação (2005), em 19 de dezembro de 2005, no decreto nº 5622 que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/1996.

As leis que promulgaram a oferta do ensino à distância colocam o Estado no dever de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD. A nossa legislação não faz diferenciação quanto a forma de utilização do ensino a distância, deixa claro apenas que no ensino fundamental e médio, o ensino a distância deve ser usado em caráter complementar a educação presencial ou em situações emergenciais.

O decreto nº 5.622 dispõe que a EaD pode ser ofertada na educação básica; na educação de jovens e adultos; na educação especial; na educação profissional; na educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e conceitua EaD como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologia de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A EaD é equiparada a educação presencial, pelo decreto n. 5.622 e garante que não deve existir qualquer preconceito quanto à qualidade do ensino a distância.

O art. 4º do decreto exige que a avaliação de desempenho do estudante seja realizada através de exames presenciais, além de atividades programadas. A EaD tem possibilitado projetos e expansão do aprendizado em todas as áreas, pois a flexibilidade de local e horários caracteriza a aprendizagem nesses programas de educação.

1.2. Outros diálogos da EAD

Kenski (2012) afirma que aconteceram muitas mudanças em razão do surgimento das TICS. Ela apresenta as redes, citando a internet como sendo o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço” (KENSKI, 2012, p. 34).

Kenski (2010, p. 24), diz que:

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade.

Para Mendes (2012, p. 17) “O mundo de hoje apresenta desafios tão novos e imprevisíveis, que se faz necessário repensar o modo como educamos as futuras gerações”.

Kenski afirma que a sala de aula é redesenhada pela evolução tecnológica em um novo ambiente virtual de aprendizagem. Nesse viés, menciona os ambientes

virtuais de aprendizagem, apoiando-se em Derrick Kerckhove (1999), que caracteriza os ambientes virtuais de aprendizagem como o “modelo idealizado de processo de aprendizagem cooperativo, característico da sociedade digital”. (KERCKHOVE, 1999 *apud* KENSKI, 2012, p. 95).

Kenski apresenta uma reflexão sobre as novas gerações caracterizadas por jovens que, desde muito cedo, utilizam meios digitais para todos os fins tendo forte influência no futuro da escola e da educação de modo geral.

A autora comenta como os jogos eletrônicos contribuem para desenvolver certas habilidades e raciocínios dos alunos, como o espírito de equipe, da escrita e do desenho realizado com ambas as mãos, das capacidades sensoriais e da percepção de determinados aspectos em um ambiente amplamente variado. Diz ainda, que no âmbito escolar, tais competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos podem contribuir para uma educação com novos desafios, exigindo da escola uma reorganização curricular e pedagógica. A autora comenta, também, sobre escolas reais em espaços virtuais, ou seja, formas híbridas e interativas de uso das tecnologias digitais incorporadas em tipos de aparelhos que contenham telas, transformando-os em espaços virtuais de aprendizagem em redes.

A autora faz uma reflexão a respeito do futuro das relações entre a educação e as tecnologias no Brasil, discutindo questões que envolvem a democratização do acesso às tecnologias digitais, como é o exemplo dos *softwares* livres que “dão origem a comunidades para o desenvolvimento partilhado de programas, objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e arquivos temáticos em todas as áreas do

conhecimento, para o uso nas mais diferentes situações, incluindo o ensino” (KENSKI, 2012, p. 124).

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2003, p 61), todas essas comunidades partilhadas em suas diferentes situações, são essenciais, pois podem “[...] conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*”.

Os autores dizem ainda, que “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio”. (p.32). Precisamos utilizar essas novas possibilidades, mas não de forma violenta e sim de maneira pedagógica, utilizando-se de procedimentos metodológicos que melhor se adapte ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Pois de acordo com a Kenski (2003, p. 21), essas novas oportunidades também mudam as formas de se comunicar, interagir e de adquirir conhecimentos. “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir”. Nesse sentido,

(...) não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que as tecnologias

utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, 2010, p. 121).

Segundo Cortelazzo e Romanowski (2007, p. 17), considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento - ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula e do professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

1.3. Promoção de autonomia

Segundo Houaiss (2004, p. 78), a autonomia é definida como “capacidade de governar a si mesmo”. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno de EaD requer autonomia para administrar seu tempo, realizar suas atividades, pesquisar, propor soluções, com compromisso e responsabilidade, além de interagir com os tutores a distância, presencial e com os demais colegas de diferentes cidades.

Behar (2009, p. 27), refere-se ao conceito de EaD como “[...] uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza basicamente pela separação física entre

professor e aluno e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer interação entre eles”. Trata-se do desenvolvimento da autonomia como forma de democratização, pois cada cursista tem autonomia de organizar suas tarefas, conforme a disponibilidade de sua rotina no cotidiano.

A EaD oferece oportunidade de construção e interação do conhecimento em redes e de forma colaborativa. é uma alternativa para atender as necessidades educacionais de localidades de difícil acesso, disseminando informações independente do espaço e tempo.

Neste contexto, Lemos e Di Felice (2014, p. 7) destaca:

A criação de uma arquitetura informativa que não se limita a distribuir informação, mas que também é interativa, permitindo o diálogo fértil entre o dispositivos de conexão, banco de dados, pessoas e tudo o que existe, é um marco na história da comunicação, porque, pela primeira vez, altera-se a forma de transmissão das informações.

O Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o artigo 80, define EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Desta forma, André e Costa (2004, p. 85) diz que:

A era do conhecimento requer cada vez mais que as pessoas sejam capazes de construir conhecimentos e habilidades com outros e transmitir-lhes o que sabem, instigando-os a enriquecerem seus

horizontes vitais e estimulando-os ao desenvolvimento contínuo de seus potenciais ao longo da vida. Além disso, a melhor forma de aprender é ensinar [...]”.

É através do ensino que tanto professor como aluno interagem e dialogam entre si, tornando-se capazes de descobrir seus potenciais e construir conhecimentos e habilidades que proporcionarão a estes, autonomia na proporção que buscam se aprofundar e qualificar a partir de espaços de ensinamentos híbridos que são possibilitados pela EaD. É neste sentido, que Loisel relaciona a autonomia com a EaD, pois,

[...] na medida em que amplia o espaço decisório dos estudantes, em que a busca, a compreensão e a avaliação de fontes necessárias podem ocorrer sem a presença do docente. A memorização dá lugar à pesquisa e à construção. As interfaces desenvolvidas a partir de recursos multimídia devem priorizar o “controle do aprendiz”, “encorajando a exploração e o envolvimento do estudante” (Loiselle, 2002, p. 107-118.)

Diante do exposto, fica claro a relação amálgama da autonomia com a EaD a partir da promoção do encorajamento, da tomada de decisões, da construção do plano de estudos fixando momentos para leitura, pesquisa e produção, sem a presença física do professor. Desta forma, amplia-se o repertório do aluno desde o planejamento, execução e avaliação de suas ações amparadas pelos recursos tecnológicos que estão disponíveis em tempo real.

1.4. As Plataformas Digitais

As informações atualmente circulam e alcançam um aglomerado de pessoas em diferentes tempos e espaços. Nessa perspectiva, as plataformas digitais estão disseminando informações e alavancando novas maneiras de construção de conhecimento, fortalecendo novos cenários que apontam para o conhecimento compartilhado através de plataformas de forma diversificada, socializando diversos indivíduos participando e cooperando com descobertas e trocando informações. Dudeney (2016, p. 322) destaca que “Num mundo de informação e conhecimento em contínuo mudança, não temos alternativa. Temos de nos tornar aprendizes permanentes”.

A tecnologia está disponível e contribui para formação dos cursistas com pensamento crítico e inovador, todos se sentindo responsáveis pela interação coletiva e ao menos tempo implica rever conceitos e velhos paradigmas para estudar e entender as transformações contemporâneas. De acordo com Dudeney (2016, p. 326):

Atualmente, estamos assistindo à emergência de serviços agregadores como Flavors (flavors-me) e Symbaloo (www.symbaloo.com, com aplicativos disponíveis para dispositivos Android e Apple iOS), que automatizam o processo de coletar atualizações de status de vários sites e serviços. Talvez o serviço agregador mais conhecido usado para sustentar redes pessoais de aprendizagem seja o Google Reader (www.google.com/reader).

Nesse contexto, no qual as TICs estão disponíveis e as formas de utilização são inúmeras, faz-se necessário aproveitar a oportunidade e navegar nas redes em

busca de inserção nos links, blogs, sites, twitter, facebook e de outros serviços disponíveis que inovam os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos através da comunicação conectada em tempo real.

Face ao exposto, torna-se fundamental relacionar, pelo menos, as seguintes plataformas digitais, fundamentais: páginas digitais, que compreendem sites, blogs e plataformas digitais de redes sociais, que compreendem Facebook, Twitter, Youtube, Instagram, entre outros. Gabriel (2010). Nesse sentido, este trabalho aborda 04 (quatro) tipos de plataformas digitais: Plataforma LMS, Moodle, Google Sala de Aula, Portal do Professor.

1.5. Plataforma LMS

A plataforma *Learning Management System* (LMS) gerencia os Sistemas de Gestão de Aprendizagem, dando ênfase na aprendizagem online, sendo disponível ao público em geral da EaD e do ensino presencial. As principais funções dos LMS ao processo ensino aprendizagem vai desde o gerenciamento, controle e acompanhamento das atividades desenvolvidas. Ivo (2014) apresenta as principais características das plataformas LMS, dentre elas destacamos: permite uma maior interação entre os professores e alunos; envio de mensagens, e-mails e bate-papo; envio e recepção de materiais produzidos pelo professor e pelos alunos; criação e produção de conteúdos e materiais on-line e flexibilidade de acesso ao conteúdo online, podendo ser feito pelo computador, smartphone e tablets.

1.6. Moodle

Preliminarmente a palavra Moodle foi caracterizada pelos programadores como: “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, em inglês significa ação e criação. Tais ações convergem em aprendizagem online em um ambiente virtual de aprendizagem gratuito.

O responsável pela criação do Moodle em 1999 foi um australiano Martin Dougiamas, formado em Ciências da Computação com Mestrado e Doutorado em Educação com ênfase na área de conhecimento sobre a natureza da aprendizagem e colaboração. A versão 1.0 foi publicada e lançada pela primeira vez em 20 de agosto de 2002, e a partir de então, sempre passa por atualizações, com várias inovações e versões cada vez mais modernas com recursos diversificados. Por ser um ambiente gratuito, vem sendo utilizado por várias instituições no mundo e possui uma grande quantidade de pessoas contribuindo para a correção dos erros e desenvolvimento de novas ferramentas assim como a discussão sobre metodologias pedagógicas de usabilidade.

O formato do Moodle envolve cinco tipos de usuários: administrador, professor tutor e professor autor e aluno. Sendo que cada envolvido tem tarefas específicas como o 1) administrador: é responsável pela estrutura do ambiente, realiza instalação e configuração do sistema e cadastro dos usuários, ou seja, todo o gerenciamento para o funcionamento do ambiente; 2) criador de cursos: é responsável pelo funcionamento dos cursos, ele cadastra, configura e gerencia os

cursos disponíveis no ambiente; 3) Professor: é responsável pelo acompanhamento de alunos dos cursos de sua responsabilidade, ele insere tarefas ou atividades, responde as dúvidas, corrige as atividades além de motivar a participação dos alunos; 4) aluno: é o usuário que realiza o curso, tem disponível no ambiente vários recursos que contribui para o seu aprendizado e realiza as atividades designadas pelo professor tutor. 5) visitante: é o usuário que pode acessar o ambiente e as informações disponibilizadas na tela de abertura do sistema. Pode visitar disciplinas e permite o acesso de visitantes e ver conteúdo delas, não pode participar de atividades que valem nota.

Os usuários utilizam um navegador Web para acessar o ambiente, a interface do Moodle é dividida em 3 colunas, com elementos em formato de caixas distribuídas nas colunas à esquerda e à direita, de acordo com a preferência do professor, e na coluna central é utilizada para apresentar o conteúdo referente a funcionalidade selecionada.

1.7. Google Sala de Aula

O Google Sala de Aula é uma plataforma LMS gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem (Daudt, 2015). O Google Sala de Aula foi desenvolvido pela divisão do Google for Education, é um recurso que o professor ou tutor, tem possibilidade de postar atualizações, trabalhos e tarefas de casa. Sendo que outras

tarefas como adicionar e remover os participantes, bem como, acompanhar a execução das atividades.

O Google Drive engloba o Google Sala de Aula integrando os aplicativos do Google Apps for Education e aplicativos de produtividade como o Google Docs e Google Slide. Desta forma, o acesso a esses aplicativos, se torna bastante acessível através da conta de e-mail institucional de escola pública ou privada cadastrada no banco de dados do Google for Education. A plataforma Google Sala de Aula é de fácil utilização tanto para entrar como para navegar nas suas ferramentas que estão disponíveis através do Google como: Gmail, Google Drive, Hangouts, Google Docs e Google Forms. E pode ser utilizado em computadores smartphones e tablets, através de um aplicativo próprio.

Sendo assim, o Google Sala de Aula é uma ferramenta que permite a criação de turmas virtuais; comunicados; avaliações; receber os trabalhos dos alunos; organização de todo material produzido pelos alunos permitindo que o professor destaque sua avaliação e proponha ambientes de aprendizagens de forma significativa.

Para usar o Google Sala de Aula, inicialmente é necessário fazer login no computador ou dispositivo móvel (Android, iPhone ou iPad) e, posteriormente, participar da turma. A participação na turma é possível por dois meios: a) Código da turma: fornecido pelo professor; b) Convite feito pelo professor. Ao ser enviado o convite pelo professor, aparecerá a opção participar da turma na página inicial do Google Sala de Aula. Inicialmente o aluno deverá acessar classroom.google.com.

Como as demais plataformas digitais, citadas acima, que serão enfatizadas nos relatos das participantes da pesquisa, também não é muito diferente, todos necessitam de cadastro pessoal e um login para acessar e interagir com o grupo de alunos e professor ou tutor.

1.8. Portal do Professor

A plataforma do Portal do Professor tem como função a troca de experiências entre professores de forma virtual. Nesse sentido, esse ambiente virtual propõe recursos que ajudam no processo ensino aprendizagem como: vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Além de oferecer cursos e capacitações.

O Ministério da Educação-MEC, reconhece o Portal do Professor como ambiente virtual de troca de experiências e vivências dos educadores da educação básica. O formato do portal foi criado no ano de 2008 com 42 aulas disponíveis relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental anos iniciais e 93 voltadas para os anos finais, além de 178 aulas para o ensino médio. Esses recursos vídeos da TV Escola, textos e apostilas, cursos como o Pró-Letramento e o Pro-infantil que estão disponíveis para ser utilizados de forma consciente e crítica para inovar as práticas pedagógicas.

2. METODOLOGIA

Propomos uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que a mesma “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]” (MORESI, 2003, p. 8,9), ou seja, o foco está na subjetividade que implica nas experiências e individualidades do objeto estudado.

Quanto aos objetivos da pesquisa, será de cunho descritivo, onde “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (TRIVIÑOS, 1987 *apud* MINAYO 2010, p. 35).

Para efetivação desta investigação, fez-se necessário realizarmos em duas etapas: a primeira etapa foi um levantamento bibliográfico a partir de livros, artigos e teses de autores renomados que deram o suporte teórico a respeito da temática em estudo, bem como o conceito e a relevância da EaD, as TICs no processo ensino-aprendizagem e as plataformas digitais como um novo espaço nas salas de aulas. Dentre eles, autores como: Kenski (2003; 2010; 2012), Uchôa (2017), Cortelazzo e Romanowski (2007), Houaiss (2004), Behar (2009), Dudeney (2016), Ivo (2014) e Daudt (2015). Além disso, recorreremos aos dispositivos legais que legitimam a EaD, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os decretos nº 2494/98 e nº 2561/98 e Portaria Ministerial nº 301/98 que fundamentam a oferta na educação básica; na educação especial; na educação

de jovens e adultos; na educação profissional; na educação superior, seja ela: graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

A partir daí, foi realizada a segunda etapa desta investigação, que diz respeito a pesquisa narrativa, materializada neste trabalho através dos relatos de experiências que descrevem as vivências das autoras quanto às plataformas digitais. A respeito da pesquisa narrativa, Uchôa (2017, p. 63) diz que:

[...] as narrativas são tanto fenômeno a ser estudado quanto o método a ser utilizado na investigação. As experiências humanas, as histórias vividas, o reviver e o recontar pelos pesquisadores e participantes fazem parte do processo de construção e condução dos trabalhos de campo, bem como dos resultados dos estudos de pesquisa.

O presente estudo foi realizado no segundo semestre de 2019 (dois mil e dezenove) em nossa turma de mestrado, localizada na Unidade do Projeto Rondon da Ufac, *lôcus* da pesquisa. Sendo que a coleta de dados teve início em outubro do mesmo ano, a partir da criação da plataforma Google Sala de Aula, organizada pelo professor da disciplina.

Apesar da turma ter 28 (vinte e oito) acadêmicos que participaram dos fóruns na referida plataforma e interagiram com os colegas e com o professor, a coleta de dados se deu através das narrativas, onde foram analisadas os relatos de experiências de 04 (quatro) participantes, as quais são as próprias autoras deste trabalho, que faz parte da sua formação continuada no mestrado do Ppehl. No corpo do texto, as participantes são identificadas com as iniciais do nome próprio. Os relatos consistem em depoimentos de experiências com as plataformas digitais

estudadas (Moodle, Portal do Professor e Google Sala de Aula), assim como os estudos da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino.

Por fim, como através da disciplina tomamos conhecimento do processo de criação de nuvem de palavras, que é um sistema *on-line* que possibilita, ao inserir uma narrativa, analisar as palavras mais usadas e, assim, compormos sentidos a partir dos vocábulos mais mencionados nas narrativas. Resolvemos recorrer a este recurso, que resume através de figuras, um resultado visual, através do qual ampliamos a nossa compreensão a respeito dos ambientes virtuais de aprendizagens que estavam sendo usados pelos participantes da pesquisa.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, analisaremos os dados a partir de um espaço voltado para a apresentação das narrativas. Os relatos consistem em depoimentos a respeito das experiências com as plataformas digitais estudadas (Moodle, Portal do Professor e Google Sala de Aula). Cada participante, resolveu, por espontaneidade, relatar sobre uma determinada plataforma, a partir das suas vivências (UCHOA, 2017).

3.1. Narrativa da participante FRN

A única experiência desta autora quanto às plataformas pesquisadas foi quanto a plataforma Google Sala de Aula no curso de mestrado de ensino de humanidades e linguagens. Foi proposto pelo Professor e orientador deste trabalho, Mauro Uchoa, aos participantes da turma de TICS, a realização de algumas atividades dentro da sala virtual criada especialmente para a turma com o fim de integrar a turma a esse novo conceito de TICS. Essa atividade consistia em utilizar a ferramenta Google Sala de Aula e a realização das atividades proposta pelo professor, tais como realização de comentários tanto públicos como particulares, trazer vídeos de plataformas externa, entre outras.

O Google Sala de Aula é um serviço gratuito para qualquer usuário que tenha uma conta pessoal do Google, isso inclui escolas, cursos e grupos criados para alguma finalidade específica. A finalidade é que os participantes se conectem facilmente, e como exemplo do curso de mestrado, de que os alunos se conectem-se com facilidade tanto dentro e fora da sala de aula. A Plataforma facilita também a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização, como foi realizado pelo professor da referida turma.

Ao final, verificou-se que os alunos conseguiram realizar as atividades propostas, com as habilidades necessárias para utilização da ferramenta, pois conseguiram realizar o login, acessaram a turma com o código de acesso, realizaram as atividades propostas, utilizaram anexos e comentaram no mural da turma e

inclusive as autoras deste trabalho adicionaram um *videocast* próprio. Através do uso desta plataforma foi possível verificar a flexibilidade que o Google Sala de Aula proporciona aos participantes, na medida em que permite ao aluno escolher dia e horário para acesso de suas atividades. Apresenta os dados quantitativos da avaliação feita pelos alunos. Observa-se que o grau de satisfação dos alunos, ao olhar dessa autora, foi excelente quanto ao uso da plataforma, pois serve como uma extensão e complemento da sala de aula. Assim, tem-se que a ferramenta promoveu o pensar numa perspectiva da evolução das tecnologias x metodologia e os professores devem apropriar-se dessas tecnologias para inovar suas metodologias e melhorar seu trabalho, quanto a aprendizagem dos alunos.

3.2. Narrativa da participante HFP

Em se tratando de plataformas digitais, minha experiência nas aulas da disciplina TICs aplicadas ao Ensino, do Ppehl, com o Dr. Prof. Mauro Uchôa, tiveram aspectos tantos positivos como negativos. Quanto a parte teórica, foi muito positivo, uma vez que a disciplina girou em torno de discussões e reflexões que nos levaram a compreender questões sobre as TICs na sala de aula e as novas oportunidades de ensino, desenvolvidas através dos AVA. No sentido prático, não foi tão satisfatória, isso porque tive dificuldades em utilizar as ferramentas digitais e midiáticas, das quais utilizamos em nossas práticas pedagógicas. Inicialmente, o professor conceituou as TICs, falou de sua importância e fez uma trajetória do seu

uso, no contexto educacional nacional e acreano, relatando o papel dos NTE's dos Programas de Educação Digital; o papel dos cursos de formação de professores; o que os cursos da Ufac estão fazendo para atender essas demandas.

Na aula seguinte, a turma foi dividida em 05 (cinco) grupos, onde cada um ficou responsável pelo estudo de 01 (um) capítulo do livro da autora Vani Kensky “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação” que nos deu uma fundamentação teórica sobre as TICs na educação. Sugerido pelo professor, o grupo do qual participei, produziu um *videocast*, baseado no capítulo 05 (cinco), que tratava “das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem”. Os demais capítulos do livro falavam a respeito das tecnologias assistidas; estratégias das TICs; plataformas digitais (*Moodle*, Portal do Professor, Proinfo e outras).

Os assuntos estudados foram motivos para muitos debates e reflexões, ao ponto de serem aplicados como estratégia nas práticas pedagógicas da disciplina e solicitado como trabalho final da disciplina, um levantamento bibliográfico e pesquisa narrativa, relatando nossas experiências. As discussões e pesquisas foram muito relevantes para a construção de meu conhecimento, pois compreendi a importância das TICs na sala de aula, a autonomia possibilitada aos alunos por meio da EaD, a ampliação dos espaços em sala de aula, como também diversas plataformas digitais. Nesse sentido, me aprofundei com teóricos como a Kenski (2012); Tornaghi; Prado e Oliveira (2010) e outros que defendem o uso das TICs na mediação tecnológica de forma pedagógica, assim como enriqueci minhas

leituras para a pesquisa do projeto de pesquisa do qual está em andamento para a defesa da minha dissertação.

Porém, ao se tratar do uso das tecnologias, não podíamos ficar apenas na teoria, até porque aprendemos que devemos utilizar as TICs de forma pedagógica, que o espaço da sala de aula pode ser ampliado e novas oportunidades de ensino é possível através dos ambientes virtuais de aprendizagens. Desta forma, nosso professor propôs à turma, que fizéssemos uso desses ambientes virtuais, o Google Sala de Aula, como estratégia na prática pedagógica, uma vez que estávamos na condição de pesquisador (professor), em formação continuada e nossas vivências e práticas são fundamentais para a nossa trajetória acadêmica e profissional.

Para tanto, minha experiência no sentido prático, não foi tão satisfatória, uma vez que para participar e interagir com o grupo no Google Sala de Aula, precisava primeiramente fazer o login com uma senha disponibilizada pelo criador (professor), que mesmo enviando um convite para mim, não consegui acessar, foram várias as tentativas, só dava erro e nisso, mesmo tendo a autonomia do espaço físico e tempo disponível (característica dos AVA) para participar dos fóruns de discussões com os colegas e professor, perdi o prazo da atividade, pois só consegui acessar após várias tentativas com a ajuda de um colega que identificou o erro que estava no meu e-mail e para isso, foi criado um novo e-mail, só para este fim.

Apesar de tudo, ainda participei, socializando trabalhos como o *videocast*, produzido pela minha equipe, pois o Google Sala de Aula é uma ferramenta digital

caracterizada pela **comunicação** e **interação** entre os participantes, com a elaboração e postagem de atividades de uma sala de aula, com caráter semipresencial que nos possibilita autonomia e disciplina, independente do horário e do espaço, mas dentro de nossas agendas, venhamos logar e dar nossas contribuições, seja ela de forma síncrona ou assíncrona.

O mais incrível é que não precisamos criar uma plataforma digital particular, ela estar integrada a uma plataforma on-line, gratuita e disponível, vinculada a nossa conta do Google, do E-mail, ao Google Drive, Google Docs, ao Google Formulários e outros, onde podemos compartilhar e otimizar nossos trabalhos, junto ao orientador (tutor) e demais colegas que tenha uma conta compartilhada e à medida que estejamos produzindo, serão visualizados e ao mesmo tempo, editados por todos do grupo. Através do Google, também aprendi a elaborar formulários do qual me será muito útil para enviar os links aos participantes da pesquisa que responderão os questionários e/ou entrevistas que estou desenvolvendo no mestrado e afinal da coleta de dados, terei o processamento da análise de dados praticamente pronta por esse sistema, facilitando e agilizando nosso trabalho.

Ao final da disciplina, ainda aprendi a utilizar o sistema on-line gerador das “nuvens de palavras” que filtra os termos usados com mais frequência em um instrumento de coleta de dados, no nosso caso, as narrativas, que também é muito relevante num processamento de análise de dados. Tudo isso, para mim, foi inovador e gratificante.

Dentre os diálogos com os autores pesquisados, me identifiquei muito com a Kenski (2012, p. 104), ao se referir às formações dos professores, diz que os mesmos precisam saber utilizar pedagogicamente as TICs, que “nessa nova realidade, professores e alunos precisam dominar diferentes linguagens, que vão da fluência tecnológica ao domínio de idiomas, para que possa sair do cerco fechado da sala de aula e do ambiente escolar para conectarem-se com o mundo” e assim, venhamos a estar cada vez mais preparados para atuar como um profissional desta sociedade contemporânea, ampliar as nossas práticas pedagógicas e ir além da sala de aula, desenvolvendo habilidades e competências técnicas e pedagógicas que se constituam em ação de interatividade com as TICs e contribuam com o ensino aprendizagem.

Logo, essa disciplina foi de suma importância e grande aprendizagem para minha formação no curso, pois imagino que assim como eu, outros professores também tinham dificuldades na utilização das ferramentas digitais e midiáticas, uma vez que não fazemos parte desta geração dos nativos digital e isso dificulta muito para nós, pois como podemos utilizar nas nossas práticas pedagógicas aquilo que desconhecemos em nosso dia a dia?

3.3. Narrativa da participante MACC

Minha experiência com a EaD utilizando as plataformas digitais, preliminarmente foi com o Moodle, na qual exerci a função de tutora à distância da

Universidade Aberta do Brasil-UAB com a Universidade de Brasília-UnB, no pólo de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, no período de 2007 e 2008. Nesse período participei de várias capacitações em Brasília para interagir com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A partir dessa experiência, essa modalidade começou a fazer parte das minhas vivências.

No período que estive como tutora de um curso de graduação de Artes nas dimensões: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas (a função de tutor não caracteriza vínculo empregatício) percebi o empenho dos cursistas são relevantes para o bom desenvolvimento de um curso. Essa graduação contou com total apoio e acompanhamento dos tutores à distância, professores autores e coordenadores específicos dos cursos ofertados no Polo da UAB - Universidade Aberta do Brasil contavam a interação de todos os atores envolvidos.

No ano de 2009, tive a oportunidade de ser aluna dessa instituição, na modalidade a distância utilizando o Moodle. Durante quatro anos como aluna da graduação de Artes Cênicas participei de diversas formações e curso de extensão mediados entre cursistas e os recursos tecnológicos promoviam socialização em tempo e espaços diversos.

A interação de aprender e ensinar em tempos e espaços variados foi um atrativo que me permitiu ampliar meus conhecimentos. Os benefícios desse ensino abarcam os alunos que não podem frequentar a escola comum no tempo em que ela está disponível ou até mesmo por falta de oferta de alguns cursos em fase presencial. Sabemos que para EaD possa ser significativa e produtiva é preciso de

autonomia. Esse perfil propõe independência da presença física do professor e realização de um plano de estudo, com organização do tempo, programação das atividades, através da rotina de leituras e estudos semanais.

Ao longo da graduação encontrei alguns entraves como falta de internet de qualidade, além da imaturidade de alguns cursistas por acreditarem que o curso EaD, em sua estrutura que compõe: textos, fóruns, chats, web conferência, dentre outros recursos que englobam todo processo, destaco as avaliações e outras formas híbridas das tecnologias digitais. Nesse sentido, a EaD é tão relevante quanto o curso ofertado na modalidade presencial, pois oferece oportunidades diversas experiências de construção de conhecimentos.

Diante dos desafios expostos no ambiente virtual contribuiu para a socialização coletiva, para a prática pedagógica potencializando avanço educacional na minha vida pessoal e profissional. Pois a vivência com os recursos tecnológicos possibilita ao docente a reflexão, a interatividade e o desenvolvimento do potencial inovador das mídias digitais, com intuito de capacitar para resolução de problemas do dia a dia, compreendendo o mundo e atuando na transformação de seu cotidiano.

Depois fiz uma pós graduação no portal do professor, quando estava sendo coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul-AC, esse curso me ajudou bastante na orientação das instituições escolares municipais e para colaborar para meu crescimento profissional.

3.4. Narrativa da participante MJSSN

Dentre as plataformas analisadas e neste trabalho destacadas, esta autora vivenciou uma experiência no ano de 2008, onde atuando como tutora na segunda turma de Arte (Música) do Programa Universidade Aberta do Brasil, no pólo da UAB – UNB, no município de Cruzeiro do Sul – Acre. Para isso houve um treinamento em Brasília na Universidade Nacional de Brasília (UNB), já que as aulas seriam realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem), utilizando a plataforma Moodle. Essa plataforma trazia além dos cursos e disciplinas que seriam estudadas, inúmeros recursos como: os textos que seriam estudados no decorrer do curso, os fóruns para participação entre alunos e tutores presenciais e à distância, as wikis, local para postagem de trabalhos, avaliações, montagem de vídeos e arquivos mp3, já que o curso era de música.

Além de tudo isso o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) trazia tutorias aprendizagem dos professores, alunos, estudantes monitores, visitantes, com espaço para comentários, sugestões e trocas de ideias sobre como acessar a plataforma e seus espaços, o tipo de acesso para cada usuário e a importância de cada um deles.

Outro aspecto importante eram os Termos e Condições de Uso, que deixavam bem claro a responsabilidade de cada usuário ao acessar o ambiente, o que colaborava para o uso consciente e a postura adequada dos usuários.

Essa experiência foi excepcional,, pois trouxe a ampliação de conhecimentos e possibilidades práticas de acesso rápido e a inúmeras informações, bem como possibilitou a experiência híbrida de um ensino que não depende exclusivamente da presença e da comunicação direta do professor, mas que professor e aluno tem seu tempo definido, mas ao mesmo tempo protegido e respeitado de acordo com suas possibilidades para postagem de trabalhos, dúvidas, questionamentos, que mesmo que não tivessem sempre respostas imediatas, mas sempre teriam resposta.

A possibilidade de interação não somente com os alunos, tutores presenciais e tutores à distância, com os monitores, mas também com os participantes trouxeram riquíssimas contribuições, sobretudo pelo fato dos visitantes estarem voluntários, livres de pressões, enxergando as coisas por outro prisma, com voluntariedade e desprendimento, o que muitas vezes trazia, contribuições incríveis.

A outra experiência vivenciada foi com o Google Sala de Aula, exatamente no curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul, através do professor Mauro Uchoa, que na disciplina TICs e Ensino, propôs à turma o acesso e a utilização dessa plataforma para que os trabalhos e atividades da turma fossem todos executados de forma partilhada, interativa, podendo haver a possibilidade de comunicação híbrida, onde tanto trocamos experiências nas aulas do curso, que

eram presenciais, mas com a possibilidade dessa troca através da comunicação indireta com o uso da referida ferramenta.

A experiência supracitada foi riquíssima, primeiro porque foi uma forma de enxergarmos as limitações que tínhamos, concomitantemente percebendo o quanto estávamos perdendo por não utilizar recursos tão importantes para uma prática pedagógica e de estudo pessoal tão rica, segundo por ter oportunidade de aprender a utilizar e assim, poder alargar, ampliar as possibilidades de utilização de diferentes informações, de conexão, de interatividade, enfim de estarmos acompanhando a evolução do mundo tecnológico com sua rapidez nas informações e praticidade na intercomunicação.

A experiência com o Google Sala de Aula na turma de mestrado foi muito positiva. Trouxe aprendizagem não somente de conteúdo, mas de posturas, no sentido de distribuição de responsabilidades, contato com as produções dos colegas, reflexão sobre os trabalhos produzidos e trocas a respeito dos mesmos, enfim a aquisição de uma gama de novas atitudes e dinamismos aos quais não estávamos acostumados e que nos levaram a romper barreiras de comodismo e dificuldades de utilização das TICs e seus inúmeros recursos, saindo da linha do analfabetismo digital.

Foi muito gratificante, perceber que a turma conseguiu superar barreiras e realizar com eficiência as atividades propostas. Nesse espaço foram postados trabalhos diversos, não somente textos escritos, mas videocasts, tudo isso a partir do estímulo a utilização de novas tecnologias.

Uma das situações visíveis em toda a turma, foi a sensação da melhoria da autoestima, expressa em cada palavra, nas apresentações dos trabalhos concluídos e na certeza de que o uso das TICs poderia ampliar bastante as possibilidades da sua prática pedagógica.

4. RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizou-se o método da nuvem de palavras, o qual organiza graficamente as palavras, não de acordo com o campo conceitual mas evidenciando-a de acordo com a frequência em que elas ocorrem, ou seja, quanto maior a frequência da palavra maior o seu tamanho numa espécie de quadro conceitual que se forma.

Após o relato de experiência de cada autora, vivenciadas no decorrer da disciplina estudada, utilizamos o serviço do site Wordclouds (www.wordclouds.com) para a criação de uma nuvem de palavras, com o reconhecimento dos vocábulos mais utilizadas nos textos. Abaixo, por questões de recortes editoriais, apresentamos uma nuvem de palavras da participante FRN

(página da internet), novas formas de comunicação (hibridismo) e deixam bem claro a necessidade de mudança no perfil do educador e do educando. No entanto, o que mais evidenciou-se, diante das vivências das participantes, foi o Google Sala de Aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a experiência vivenciada no decorrer do projeto, foi possível constatar que estamos diante de um novo paradigma escolar, no qual os alunos absorvem com facilidade a utilização dos mais diversos aparatos tecnológicos, estamos diante de alunos que necessitam de espaços para cultivar a autonomia, manipular, questionar, modificar, produzindo assim, seu próprio conhecimento científico.

Nesse sentido, ao tomar o espaço escolar como lócus da produção e transmissão da cultura elaborada, se torna imprescindível integrar a utilização das TIC nas práticas pedagógicas a fim de facilitar a aquisição dos conceitos científicos, visto que essas ferramentas disponíveis no meio virtual possibilitam a observação de diversos aspectos de um conteúdo.

A pesquisa tornou mais evidente a importância das ferramentas virtuais estudadas e analisadas como subsídio de fortalecimento da prática pedagógica docente. Outrossim de que todo o educador atual se invista de preparo, de estudo, de boa vontade para não enxergar o novo como um obstáculo negativo, mas como

mais um desafio proposto, que o elevará e o levará a galgar novos caminhos, novas possibilidades e a ampliação do universo educacional dos seus alunos e do seu universo profissional, ao aprimoramento da sua prática pedagógica, a colaboração com a formação de cidadãos mais plenos no desenvolvimento de suas potencialidades e na promoção de uma práxis social mais saudável, efetiva e eficaz para a construção de um mundo com mais facilidade de acesso à informação e intervenção, a partir do protagonismo de cidadãos mais autônomos, criativos.

É fundamental que o ser humano não seja manipulado pelo uso das TICs, mas que saiba se apropriar do uso devido dessas ferramentas a fim de combater toda a forma de segregação e exclusão e que a inclusão digital seja utilizada como meio de acolhimento, de troca, de interação de pessoas de diversas culturas, sociedades, ideias e epistemologias, em que juntos possamos ser mais ricos, mais fortes, mais abertos, com menos etnocentrismo, menos egoísmo, mais partilha e mais altruísmo.

REFERÊNCIAS

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <www2.abed.org.br>. Acesso em 22 out. 2019.

ANDRÉ, S.; COSTA, A. C. G. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; São Paulo: Saraiva, 2004.

AZEVEDO, W. **Educação a distância na universidade do século XXI**. 2000. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/spof2.html>>. Acesso em 22 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORTELAZZO, I. B.; ROMANOWSKI, J.P. **Guia de orientação de curso**. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSCARELLI, C.V. (Org.) **Tecnologias para Aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin. **Letramentos Digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAINHOLC, B. **La interactividad en la educación a distância**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

GABRIEL, M. **Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias**. São Paulo: Novatec, 2010.

GOOGLE¹, **Google Classroom**. Disponível em: <<https://classroom.google.com/h>>. Acesso em 12 ago. 2019.

GOOGLE², **Google For Education**. Disponível em: <<http://googleforwork.blogspot.com.br/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>> Acesso em 22 out. 2019.

GOOGLE³, **Google For Work Official Blog**. Disponível em: <<http://googleforwork.blogspot.com.br/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>> Acesso em 22 out. 2019.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IVO, P. **Plataforma LMS, a revolução no ensino online**. Disponível em: <http://www.edools.com/plataforma-lms-a-revolucao-no-ensino-online>. Acesso em 22 out. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância: Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**:9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOS, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. **A vida em rede**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2014.

LOISELLE, J. **A Exploração da Multimídia e da Rede Internet para Favorecer a Autonomia dos Estudantes Universitários na Aprendizagem**. Ciberespaço e Formações Abertas – Rumo a Novas Práticas Educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 107-118. Disponível em: <<https://poderosasmultimeios.blogspot.com/2006/10/autonomia-no-ciberespaoo.html>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Plataforma Aprendizagem Virtual. **Autonomia no Ciberespaço: possibilidade de promover autonomia ao estudante**. Poderosas Multimeios. Out. 2016. Disponível em:

<<https://poderosasmultimeios.blogspot.com/2006/10/autonomia-no-ciberespao.html>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MENDES, F. R. A nova sala de aula. Porto Alegre: autonomia, 2012, p. 17.

MINAYO, E.G. et al. (Org.) Métodos de Pesquisas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 120.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORAN, J. M. “**O que é educação a distância**”. 2008 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia. Acesso em: 22 out. 2019.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa** (Org.). Universidade Católica de Brasília-UCB, 2003. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34168313/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

TORNAGHI, A. J. da C. et al. (Org.) **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010, p. 120.

UCHÔA, J.M.S. Pesquisa Narrativa e ensino de línguas: sentidos que se constroem na prática. In UCHÔA, José Mauro Souza; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva (Orgs). **Caminhos Investigativos: a metodologia em foco - vol I**. Curitiba: CRV, 2017.

11. O USO DAS TICS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: PLATAFORMAS DIGITAIS E PROCEDIMENTOS PARA PUBLICAÇÃO EM REVISTAS ELETRÔNICAS

Rocinete dos Santos Silva²⁷

Maria Clíssia de Souza Valeiko²⁸

Roberlete de Souza Silva²⁹

O PONTO DE PARTIDA

As transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas revolucionaram as formas de produção, como também redefiniram as concepções de tempo e espaço, transformando, por conseguinte, os modos e meios de interação. Na área educacional não foi diferente, sendo as instâncias de promoção do saber compelidas a se adaptarem a essas mudanças e investirem numa formação mais autônoma e globalizada.

Na nova era tecnológica, estamos diante da necessidade de uma formação profissional não mais baseada na memorização e repetição de procedimentos, uma

²⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens, e-mail: rocinete_santos@hotmail.com.

²⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens, e-mail: mariaclissiadesouzavaleiko@gmail.com.

²⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens. e-mail: roberlete_silva@hotmail.com.

vez que, nesse cenário contemporâneo, o valor da informação já não deriva de sua raridade ou da capacidade de limitar temporariamente a sua difusão, e, sim, da capacidade que os indivíduos desenvolvem de criar e inovar a partir do que está disponível. De acordo com Morin (1995), vivenciamos a necessidade de sabermos lidar com as dúvidas e as incertezas para percorrermos novos caminhos e despertarmos a originalidade e a criatividade por intermédio de um ensino crítico e inovador que atualmente vem sendo proposto na modalidade de educação a distância. Por isso, a imprescindibilidade de adaptação nesta era digital por meio de novas formas de letramento torna-se cada vez mais vital.

Diante dessa perspectiva, o papel do professor “ganha contornos” diferenciados, pois, além do conhecimento científico epistemológico e metodológico, existem outras formas de saber, agora essenciais para lidar com as novas formas de produção. Logo, se torna indispensável que o docente se torne um imigrante desta era digital ou, pelo menos, tente se adaptar a um perfil indispensável para lidar com a docência neste século.

Além disso, as universidades pertencentes ao campo da epistemologia precisam possibilitar o acesso a esse conhecimento de uma forma mais prática, alcançando as extremidades mais necessitadas da sociedade. Seria o “saber mais popularizado” realmente atingindo seus objetivos e tentativas de respostas aos problemas que afligem a população.

Nesse sentido, as agências de fomento à pesquisa precisam colocar novos pesquisadores nessa trilha da aprendizagem constante, indo de encontro ao

pilar educacional “aprender a aprender” sempre em um campo tecnológico que só cresce e muda num curto prazo de tempo. Desta forma, a metodologia utilizada pelo docente assume contornos mais envolventes, pois faz parte desse mundo dos nativos digitais.

A implantação de novas tecnologias no ambiente escolar – em específico as que envolvem redes de computadores - traz uma alternativa viável para atender às necessidades da sociedade contemporânea que exige cada vez mais novas formas de ensinar e aprender. Diante disso, na atual era em que vivemos, faz-se necessário repensar o processo pedagógico para dar oportunidade ao estudante sobre um ambiente diferente, no qual o discente possa desenvolver habilidades cognitivas e aprender de uma maneira diferente.

Mediante essa nova e desafiadora realidade, muitas instituições sofreram mudanças significativas para se atualizarem tecnologicamente. Um exemplo é a forma como as plataformas de produção do conhecimento científico disseminam e divulgam os trabalhos acadêmicos atualmente, exigindo uma criteriosa organização de seleção e submissão. Para que tal processo nesses ambientes seja exitoso, torna-se imprescindível o domínio de determinadas ferramentas pelo usuário pesquisador.

Assim sendo, o presente texto discute a respeito da importância de se conhecer a ambientação tecnológica referente à produção acadêmica, busca também aprofundar o conhecimento inerente ao uso das TICs, em especial, aquelas

que alimentam a produção e disseminação do conhecimento científico nas plataformas de inserção e armazenamento do saber epistemológico.

1. DIALOGANDO COM ALGUNS TEÓRICOS

Em uma sociedade contemporânea como a vivida por nós, a informação recebe um tratamento bem distinto daquele dispensado outrora. Nesse cenário, as TICs comportam-se como uma ferramenta ora aliada ao professor, ora seu algoz, posto sua falta de domínio delas. Elas têm imprimindo mudanças inesperadas em todas as esferas da estrutura social, política, econômica, jurídica e do trabalho.

E é justamente esse crescimento notável das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) que possibilita à maioria da população ter acesso à informação, o que proporciona transformações profundas em várias áreas do saber, principalmente no campo acadêmico, onde são discutidos e construídos conhecimentos.

Em decorrência das várias vertentes do conhecimento passarem a recorrer às TICs, as Instituições de Ensino Superior (IES) sentem-se obrigadas a acompanhar essa mudança para manter seus cursos atuais em relação às tecnologias consideradas essenciais. Para isso, as TICs assumem papel fundamental dentro das IES, posto que se tornam grandes aliadas no processo de produção e disseminação do conhecimento.

Assim, as TICs tornaram-se, nos últimos anos, objeto de pesquisa, estudo e discussão. Nesse viés, é importante ressaltar o conhecimento epistemológico enquanto “partes” que se encaixam e se completam. Se aprende constantemente e esse é o perfil do professor pesquisador enquanto aquele que media o saber. Nesse sentido Morin (1999, p. 64-65) dimensiona o Conhecimento complexo, observando-o no próprio ser, porquanto “nascer é conhecer”. Assim o autor afirma:

O Conhecimento é, necessariamente, uma tradução de signos/símbolos e em sistemas de signos/símbolos; construção, ou seja, tradução construtora a partir de princípios/regras, que permitem construir sistemas cognitivos, articulando informações/signos e símbolos; solução de problemas, a começar pelo problema cognitivo da construção tradutora à realidade, que se trata de conhecer [...].

De acordo com o autor, conhecimento se dá na forma de símbolos que se fazem presentes na vida de cada indivíduo. Desse modo, o fato de vivermos em sociedade nos faz capazes de adquirir conhecimento necessário para viver e conviver em sociedade, reforçando um processo de aprendizagem mais amplo em que o mestre e o aprendiz se relacionam numa constante busca, absorvendo conhecimentos de ambos os lados.

Assumindo o fato de que as TICs provocaram mudanças radicais ao convergir para uma nova tecnologia, a digital, Kenski apresenta as redes, citando a internet como sendo o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço”

(KENSKI, 2012, p.34). Desta forma, a autora reforça a importância de se dominar, ao menos, o necessário tecnologicamente para navegar nestes ambientes.

1.1. TICs enquanto ferramenta de difusão do conhecimento

A sociedade a qual concebemos atualmente foi alicerçada na construção do conhecimento ao longo de décadas. Tantas formas de concentrar e produzir esse saber surgiram neste espaço de tempo, sendo as tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TICs, um marco nas mudanças das produções científicas.

É mais do que comprovado que essa geração de alunos conectados já não se contenta com o “velho amigo” colaborador quadro negro. São jovens que dominam “um saber” em tecnologia que ultrapassa o conhecimento de seus docentes, o que faz com que muitos profissionais sintam o “peso” dessa dificuldade no dia a dia das práticas escolares, posto que essas novas ferramentas educacionais empurram-no para a busca de novos saberes, novos letramentos (agora tecnológicos).

Inserir práticas metodológicas que partam do “mundo” destes jovens na atualidade é um fato necessário. E para isso, o profissional precisa repensar sua forma de conceber e como lidar com esse excesso de informação. Como transmitir, visando o lado reflexivo e crítico como afirma Boaventura (2010) nos dois últimos

séculos, se dominou uma epistemologia que eliminou a reflexão epistemológica, o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento.

Na era da tecnologia de informação e comunicação, o papel da escola vem mudando, pois, além de preparar o estudante para o uso consciente dessas tecnologias, deve prepará-lo também para lidar com as constantes mudanças do meio tecnológico e do excesso de informações. Por isso, o papel daquele que lida com o conhecimento tem se modificado por essas relações que permeiam o uso das TICs, ressaltando que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44)

Na contemporaneidade, dispomos de muitas tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula, o que condiz com uma sociedade marcada pela informação e o conhecimento, visto que, através desses meios temos a possibilidade de acesso virtual há uma diversidade de conteúdos disponíveis em rede, onde o usuário poderá ter acesso a qualquer momento. Esse desenvolvimento tecnológico trouxe muitos benefícios em termos de avanço científico, por isso é imprescindível ao professor pesquisador associar seu trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico. Seguindo esse raciocínio, a autora Bortoni-Ricardo afirma:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 32-33).

1.2. O professor pesquisador e as TICs

No cenário atual percebe-se uma acentuada mudança no papel exercido pelo docente de ensino superior, em especial no tratamento dado à presença das TICs no processo de ensino-aprendizagem e distribuição de conhecimento, uma vez que o meio acadêmico necessita do uso da tecnologia, visto que esta vem ocupando novos lugares e evoluindo cada vez mais, e nós, docentes e discentes de nível superior, vamos nos adaptando a ela e as suas novas compreensões.

Porém, o processo de Ensino-Aprendizagem (EA) nas IES não consegue acompanhar com a mesma velocidade as mudanças tecnológicas. Os “novos” alunos possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse fato ainda são reticentes ao uso das TICs.

Já no âmbito educacional, observa-se que a caminhada está dando passos lentos, mas usando como fonte de recursos à tecnologia e alcançando novos voos no que tange a aproximação entre alunos e professores. Entretanto, a tecnologia sozinha não garante a formação da educação. É preciso haver uma troca mútua. As instituições de ensino, sejam elas de ensino superior ou na educação básica, precisam reconhecer a importância da tecnologia no mundo contemporâneo e permitir a inclusão dos professores com o mundo tecnológico, permitindo, assim, a disseminação do conhecimento.

Nesse processo interativo, é imprescindível salientar o papel das ferramentas tecnológicas que exigem uma clara qualificação para seu uso. A própria

observação na área educacional demonstra a grande dificuldade por parte de uma geração de professores que simplesmente recusam ou não conseguem se adaptar a este mundo, sendo que estes instrumentos existem para facilitar a vida neste contexto em que se vive, auxiliando professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o que se observa é uma árdua luta em que o professorado condena esses aparatos dentro de uma perspectiva educacional, enquanto o alunado insiste em querer utilizá-los para tornar a aprendizagem mais eficaz.

2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A ambientação acadêmica, por exemplo, enquanto fomentadora do conhecimento epistemológico se utiliza das plataformas de submissão de trabalhos científicos. Além disso, alimenta esse campo de produção e as dissemina, mantendo um espaço voltado para a pesquisa. Diante desta realidade, é essencial uma postura de busca que incentive uma constante “reciclagem” por parte dos que se encaixam neste perfil.

Uma conduta mais dinâmica que permite ao pesquisador adotar uma postura interpretativa, conforme afirma Ludke e André (1986), pois se busca compreender como se dá esse processo de produção e divulgação da ciência na época contemporânea, interpretando a partir das vivências e experiências (processos reflexivos, SCHON, 1992).

Os procedimentos metodológicos adotados centram-se na pesquisa documental, pois segundo Marconi e Lakatos 2003, “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Assim, a pesquisa servirá de grande ajuda para se compreender melhor as plataformas de conhecimento acadêmico.

Neste sentido serão pesquisados documentos que apresentem e ensinem a operar as ferramentas necessárias à participação, como compreensão destes espaços. No caso temos artigos encontrados nestes mesmos ambientes que reforçam a necessidade de se saber operar as TICs. Quem sabe, encontrar um trabalho que ensine a lidar com tais aparatos e como referência temos os autores Bortoni (2008) e Kenski (2012), investigadores deste campo discursivo.

Essas plataformas de armazenamento e divulgação científicas cada vez mais buscam melhorias. Consequência também do próprio processo de desenvolvimento tecnológico que se aperfeiçoa constantemente. Contudo, esse conhecimento fica restrito a este campo acadêmico, limitando assim o acesso e uma compreensão maior sobre o acervo ali contido e a forma de obtenção desses “saberes”.

Assim, consideramos prioritário mencionar as principais plataformas utilizadas na contemporaneidade. Para produção da pesquisa, por exemplo, temos as Plataformas Lattes, Freire e Orcid; para publicação e disseminação existem as

revistas eletrônicas, Portais da CAPES, da Ufac. Como indicadores do trabalho acadêmico Scielo, Google Acadêmico e ainda o registro DOI, exigido na atualidade.

3. Para dar ciência da produção científica

3.1. Plataforma Lattes: o currículo virtual do pesquisador

Nesta primeira tentativa de abordagem ambiental partiremos da análise reflexiva como resultado da experiência e do uso da Plataforma Lattes que é um espaço virtual criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq. Ela tem o objetivo de integrar, em um único sistema, as bases de dados de currículos, grupos de pesquisas e de instituições de todo o país. Contudo e apesar da quantidade significativa de participantes desses espaços, muitos ainda desconhecem a forma de funcionamento ou o próprio modo de elaboração do currículo.

Esse ambiente representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa.

Além disso, se tornou estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e

Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação. O Currículo Lattes, por exemplo, tornou-se um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

3.2. Plataforma Sucupira: alimentação de dados

E, finalizando, não tem como não mencionarmos a Plataforma Sucupira que também é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

3.3. Plataforma Freire: Disponibilizando informações do professor

É um sistema disponibilizado pela Capes com a finalidade de constituir uma base de dados que:

- a) abrigue o currículo de profissionais do magistério da educação básica e superior, estudantes de licenciatura e outros profissionais que desenvolvam ou participem de programas, atividades, estudos e pesquisas relacionados à missão institucional da Capes de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e realizar a indução, o fomento e o acompanhamento de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais de magistério, bem como a estudos e pesquisas na área;
- b) permita à Capes realizar a gestão da demanda por formação inicial e continuada de professores da educação básica e o acompanhamento dos programas e ações que tenham entre seus partícipes professores e escolas das redes de ensino;
- c) disponibilize às redes de ensino dados e informações sobre os profissionais do magistério, com o intuito de facilitar o planejamento e a elaboração de políticas locais de formação inicial e continuada de professores;
- d) oportunize aos profissionais do magistério da educação básica e das licenciaturas a socialização de suas produções técnicas e acadêmicas, fomentando a visibilidade desses profissionais, a constituição de redes e a conexão com os gestores de políticas educacionais;
- e) subsidie a Capes nos processos de seleção de projetos vinculados aos programas apoiados por esta Fundação.

A Plataforma Freire é integrada ao Censo da Educação Básica. Por isso, contém dados de identificação e informações sobre a formação e a atuação de professores da educação básica. Essas informações são disponibilizadas apenas para o professor no momento do seu acesso ao sistema.

Oferece, atualmente os seguintes serviços, conforme calendário divulgado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes: cadastro de currículos, inclusive para aqueles que pretendem se candidatar aos Programas de formação inicial e continuada da Capes, como o Pibid e o Residência Pedagógica; manifestação de interesse dos professores em serviço na educação básica em cursos de formação inicial e continuada; conhecimento da demanda dos professores por formação inicial e continuada; adesão das redes de ensino a projetos de formação inicial de professores apoiados pela Capes.

3.4. ORCID: a identidade internacional do pesquisador

Outra importante plataforma é a ORCID (*Open Researcher and Contributor iD*) uma organização internacional sem fins lucrativos que ajuda a criar um mundo onde todos que participam de pesquisas, bolsas de estudo e inovações sejam identificados de forma única e conectados a seus contribuidores e afiliações, entre disciplinas, fronteiras e tempo. Uma novidade é a integração com a Plataforma Lattes.

Um identificador de autor é um código digital, como um RG, atribuído por um determinado sistema, que permite identificar e individualizar pesquisadores e

seus trabalhos. Existem hoje vários sistemas de identificação: Scopus ID, Researcher ID, Lattes iD, Google iD, ORCiD, etc. O ORCiD surgiu para ser um registro central de identificadores de autores.

Por que criar mais um identificador? O ORCiD integra todos os outros identificadores; O ORCiD proporciona visibilidade internacional;

O ORCiD registra em um único local todas as suas publicações, e, através da integração com outros identificadores (Researcher ID, Scopus ID, Crossref DOI, etc), garante que seu trabalho seja automaticamente atualizado e reconhecido no mundo todo; Resolve problemas de ambiguidade, impedindo a confusão entre homônimos, atribuição errônea de autoria ou a dissociação do nome quando escrito de formas diferentes (por extenso, abreviado, "nome artístico", etc.); Cria uma "rede social" de pesquisadores da mesma área em que você atua, provenientes do Brasil e de outros países.

O ORCiD é gratuito, não tem fins lucrativos e não está vinculado a nenhuma editora; Seu objetivo é fornecer um único identificador digital internacional persistente que distingue um pesquisador de outro; Garante também a integração nos fluxos das atividades científicas, desde a submissão de manuscritos até a publicação de artigos e registro em bases de dados, fazendo ligações entre o pesquisador e suas atividades profissionais.

3.5. Publicação e Disseminação

3.5.1. Periódicos: (Revistas Eletrônicas)

Neste mundo de produção documental, os periódicos contribuem para o crescimento profissional do pesquisador docente, contudo é importante atentar para questões como o escopo de interesse e outras situações que podem contribuir para a rejeição de um artigo. Nas páginas iniciais das revistas comumente se encontra informações sobre a compatibilidade da revista com a temática submetida para publicação.

Outras questões que são relevantes conhecer sobre as revistas eletrônicas é se a instituição já publicou artigos semelhantes aos seu; se existem restrições; fatores de impacto que é o método padrão para determinar a qualidade e a reputação de uma revista. Por isso conhecer melhor essas ambientações são de suma importância para se obter êxito na aceitação do projeto. Diante dos vários tipos de trabalhos acadêmicos produzidos se encontram resenhas, artigos, ensaios, além de sessões temáticas, ou seja, de acordo com o assunto que se queira buscar.

3.5.2. Portal de Periódicos da Capes: disseminação do conhecimento científico

Durante a Era Vargas, buscando o desenvolvimento de uma nação independente e desenvolvida, a CAPES surgiu com o intuito de aperfeiçoar o pessoal de nível superior. A missão seria levada a cabo por uma Comissão instituída

pelo Decreto 29.741/5 (11/07/1951) e composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. Assim, a instituição nasce com a sede de produzir e disseminar conhecimento científico.

O portal da CAPES, acompanhando esse advento das TICs, surgiu com o intuito de disseminar esse conhecimento produzido dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Em seu ambiente virtual são publicadas produções acadêmicas em periódicos eletrônicos.

A CAPES é dirigida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No portal, é possível dispor-se de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil, o melhor da produção científica internacional. Conta com um acervo de mais de 45 mil títulos, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

3.5.3. Portal da Ufac: do local para o global

Essas plataformas de inserção dos trabalhos acadêmicos fomentam a expansão do conhecimento, alimentando assim uma relação dialógica que incentiva o pesquisador a produzir e compartilhar suas descobertas. A atual conectividade permite um contato com instituições de todos os lugares do mundo,

compartilhando o saber e redimensionando as concepções de construção do conhecimento epistemológico.

E adentrando a regionalidade, como não mencionar os periódicos de publicações digitais da Universidade Federal do Acre - Ufac. Gratuito e quadrimestral, publica manuscritos relacionados ao campo do Ensino, Educação e as suas relações Interdisciplinares, resultantes de pesquisas, estudos teóricos, problematizações sobre práticas concretas e/ou debates polêmicos atualizados. Trabalha com as seguintes modalidades: Artigos Originais, Artigos de Revisão, Comunicação Breve, Relatos de Caso, Relatos de Experiência, Ensaio Acadêmico, Resumos de Dissertações e Teses, Suplementos e Editoriais.

3.6. Indicadores e Indexadores de Produção

3.6.1. SciELO: biblioteca virtual.

Bastante conhecida e visitada também é a ambientação Scientific Electronic Library Online (SciELO) que é uma base de dados utilizada por pesquisadores do mundo todo. Ela existe há mais de 15 anos, com o intuito de melhorar o acesso aos periódicos científicos do Brasil e de outros países. funciona como uma biblioteca eletrônica, que reúne mais de 500 mil artigos científicos sobre diferentes áreas do conhecimento e mais de mil periódicos.

Deste modo, Scielo é uma base de dados que os pesquisadores podem encontrar conteúdos relevantes para as suas pesquisas. De forma rápida e prática, é possível procurar os artigos por palavra-chave, por assunto, por letra e até mesmo por periódicos, ou seja, cadernos de publicações que apresentam novos trabalhos com frequência, deixando a sua pesquisa atualizada. Diante disso, para pesquisar nessa base de dados é simples, pois a página inicial é de fácil acesso ao internauta e não requer um cadastro prévio. Confira o passo a passo para conseguir utilizar Scielo Artigos científicos em PDF:

1. Acesse a página inicial da Scielo.
2. Na caixa de diálogo “Pesquisa Artigos”, defina as informações da sua busca, no que diz respeito as seguintes marcações: método, palavra-chave e país. Clique em “pesquisar”.
3. Na página de resultados, você pode filtrar os artigos por ordem de relevância, ano de publicação, idioma, área temática, entre outros fatores. Tudo isso para tornar a pesquisa mais refinada.

3.6.2. Google Acadêmico: trabalhos do campo acadêmico num só lugar.

Assim como a Scielo, o Google Acadêmico reúne diversos trabalhos científicos. Oferece ferramentas específicas para que pesquisadores publiquem ou busquem literatura acadêmica. O diferencial neste caso é a junção do que se busca

em um só lugar, ao contrário do Google que oferta um campo maior de buscas por temáticas, auxiliando desta forma no trabalho do pesquisador. O Google Acadêmico funciona de um jeito bem similar ao Google “normal”. Na configuração padrão, após o usuário digitar no campo de busca o assunto ou a palavra-chave de interesse, os resultados são mostrados com base em um critério de relevância. Assim, são levados em consideração aspectos como quantidade de citações que o trabalho recebeu, o autor, o próprio texto, o local onde foi publicado e o renome da pesquisa.

3.7. Critérios de Avaliação da Produção Acadêmica

3.7.1. Capes: além da disseminação, também classifica.

Para publicação se encontram as ferramentas de classificação, como é o caso do novo “Qualis” que é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

Entre 1996 e 1997, uma comissão de especialistas estrangeiros foi convidada pela Capes para avaliar uma metodologia trienal de avaliação. Para isso,

foi necessário o envio de relatórios sobre quais periódicos foram mais publicados durante o triênio analisado. Após essa coleta de dados, o Qualis Periódicos surgiu, em 1998.

Com essa lista, comissões científicas da Capes foram divididas por áreas e classificaram em A, B e C as revistas de abrangência internacional, os periódicos com alcance nacional e os títulos com foco no público local, respectivamente. Outros critérios de análise, como periodicidade, sistema de avaliação por pares, corpo editorial, indexação, normalização, entre outras características, são usados por cada comitê.

Essa versão inicial do Qualis para periódicos se manteve até 2006. Para o triênio seguinte, a Capes inaugurou o chamado Novo Qualis, em 2008. Esse modelo ainda é o vigente. A classificação ainda é feita pelos comitês compostos por consultores de cada área de avaliação. Os critérios são previamente definidos pela área e aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

Para isso, os membros buscam refletir a importância relativa dos diversos periódicos para uma determinada área. Todos os critérios, tanto os específicos quanto os gerais, usados em cada campo de avaliação são fornecidos nos respectivos Documentos de Área da Capes.

Todo ano, a classificação Qualis passa por um processo de atualização. Isso é importante porque, com frequência, aparecem novos periódicos, das mais diversas áreas. Porém, existe uma categorização básica, que varia de acordo com

indicativos de qualidade. Esses indicadores vão de A1 — mais elevado —, passando por A2, B1, B2, B3, B4, B5, até C — com peso zero.

Em 2019, uma nova metodologia foi apresentada às áreas de avaliação, quanto ao Qualis Periódicos. Essa nova fórmula busca critérios mais objetivos que permitam uma comparação mais equilibrada entre áreas de avaliação, atentando-se também para a internacionalização. A nova proposta se baseia em quatro princípios:

- Classificação única – cada periódico recebe apenas uma qualificação, independentemente da quantidade de áreas de avaliação às quais foi mencionado;
- Classificação por áreas-mães – os periódicos foram agrupados de acordo com a área na qual houve maior número de publicações nos anos de referência avaliativo, chamada de área-mãe;
- Qualis Referência - por meio do uso combinado de indicadores bibliométricos e um modelo matemático, a própria Diretoria de Avaliação montou uma lista de periódicos pré-classificados, definidos como Qualis Referência;
- Indicadores bibliométricos – basicamente, são os que consideram o número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5). Foi levada em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela

3.7.2. Qualis Periódicos: critérios necessários para publicação.

E partindo para o processo de submissão é imprescindível mencionar que cada revista possui critérios para a admissão de uma publicação. Isso dependendo do periódico. O Qualis Capes para periódicos é caracterizado e estratificado da seguinte forma:

- A1 e A2: contempla periódicos de excelência internacional;
- B1 e B2: abrange os periódicos de excelência nacional;
- B3, B4, e B5: considera os periódicos de média relevância;
- C: contempla periódicos de baixa relevância, ou seja, considerados não científicos e inacessíveis para avaliação.

Como se mede a qualidade da pesquisa publicada? Em várias áreas, há o fator de impacto. Em princípio, este se mede tomando-se uma revista científica, verificando quantas citações revistas científicas qualificadas fizeram de um número dela e dividindo-se esse total de citações pela quantidade de artigos publicados naquele exemplar.

Assim, se a revista A publicou 20 artigos, que foram citados 100 vezes, seu fator de impacto é cinco. Mas, se nas outras publicações saiu apenas uma referência a algum daqueles artigos, e nada mais, o fator é 0,05 (ou seja, um dividido por 20).

Esta é uma medida bastante sofisticada. Ela significa que não se mede apenas a qualidade da revista, mas o seu “impacto”, ou seja, sua fecundidade.

Um trabalho pode ser muito bom, eventualmente, mas não repercutir em nenhuma pesquisa nova. Não será citado, então, e terá sido de certa forma estéril. Mas essa não é uma deficiência do fator de impacto. É que este mede como uma publicação contribui para constituir uma comunidade científica, não apenas a qualidade de artigos isolados. Se há citações, é sinal de que se está construindo um ambiente de diálogo, uma massa crítica, que permitirá que a área avance.

Para saber qual é a classificação de um periódico, é necessário acessar o portal WebQualis, na Plataforma Sucupira da Capes. Em seguida, clique no menu Consultar, localizado na parte superior esquerda da página, e depois selecione a opção Classificação. Nessa parte, existem três possibilidades principais de busca.

O *International Standard Serial Number* (ISSN) é uma combinação de oito números que tem como finalidade reconhecer e especificar o título de uma publicação científica ordenada em âmbito internacional. Caso você tenha o ISSN do periódico que deseja consultar, basta digitar o código na área de busca e conferir a sua classificação. Se você não souber o ISSN do periódico, é possível consultar a classificação por meio do título. Você também pode fazer a pesquisa apenas com parte do nome, pois o sistema é capaz de localizar palavras-chave.

Os critérios usados para avaliar um periódico são:

- Qualidade dos artigos: é necessário ter relevância para a sociedade, originalidade, um bom nível científico e ser bem escrito;
- Periodicidade: periódicos e revistas mais antigos no mercado passam mais credibilidade. Além disso, a frequência das publicações também ajuda a melhorar a classificação;
- Qualidade do corpo editorial: esse ponto é relativo à equipe que analisa os artigos publicados no periódico;
- Diversidade de origens do trabalho: para receber uma classificação melhor, o periódico deve ter de autores institucionais e internacionais;
- Difusão e popularidade da revista: quanto mais conhecido, melhor para o periódico, pois passa uma maior credibilidade;
- Indexação: esse ponto faz com que os dados e informações sejam facilmente recuperados, caso alguém faça uma pesquisa em um sistema de informação. Para ter uma boa indexação, é importante que o periódico seja acessível e de qualidade.

3.7.3. DOI: trabalhos do pesquisador

Os avanços na área tecnológica referentes às produções acadêmicas surgem a cada necessidade. É o caso do DOI (*Digital Object Identifier*), um código

alfanumérico que pode ser usado como link inquebrável. Isso faz com que ele identifique e proteja os arquivos de serem corrompidos. Esta ferramenta se torna mais presente na rotina de todos os pesquisadores, pois é o Currículo Lattes que abre campo para o código, congressos e simpósios que anunciam o depósito de DOI para todos os trabalhos inseridos nos anais ou *proceedings*. A exigência do DOI em artigos de revistas científicas também cresce, reforçando o que já foi mencionado no presente texto, a adequação a este mundo digital.

3.7.4. Qualis Livros: avaliação qualitativa da produção acadêmica.

O Qualis Livros é uma classificação da CAPES sobre a produção intelectual que resulte de investigação em suas diferentes modalidades, ou seja, trabalhos acadêmico-científicos, técnicos ou artísticos vinculados à programas de pós-graduação, sejam obras integrais, coletâneas, dicionários, enciclopédias ou anais completos, discentes ou docentes.

Os critérios do Qualis Livros visam à avaliação da produção intelectual dos programas de pós-graduação, não do desempenho individual dos pesquisadores. A classificação Qualis Livros se dá em quatro estratos, de L1 a L4, sendo os estratos superiores, L3 e L4, reservados para as obras de maior relevância no desenvolvimento científico da área e na formação de mestres e doutores.

A definição de livro, segundo a CAPES, é de produto impresso ou eletrônico, com ISBN (é um sistema internacional padronizado que identifica

numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição), ficha catalográfica e mínimo de 50 páginas, publicado por editora pública ou privada, associação científica e/ou cultural, instituição de pesquisa ou órgão oficial.

Os aspectos autorais considerados pela classificação Qualis Livros contemplam o vínculo do autor (discente ou docente) ao programa de pós-graduação; se há participação de pesquisadores de outras instituições nacionais, e se estes são discentes ou docentes; e se há participação de docentes de instituições estrangeiras.

Os aspectos editoriais considerados pela classificação Qualis Livros são:

a) Se a editora:

- é universitária ou comercial;
- é nacional ou estrangeira;
- é filiada ou não à ABEU;
- possui catálogo, linha editorial ou tradição de publicação na área;
- oferece distribuição nacional;
- e possui conselho editorial na área e/ou oferece revisão por pares.

b) Se a obra:

- teve sua edição financiada por agência de fomento ou parceria;
- faz parte de uma coleção;
- está em reedição;

- e contém informações sobre os autores.

Os aspectos adicionais, e de possível valorização da obra, considerados pela qualificação Qualis Livros são:

- se foi contemplada por premiação nacional, estrangeira ou internacional;
- se foi publicada em idioma estrangeiro;
- se está em reimpressão;
- qual o tipo da obra e a natureza do texto (obra integral, coletânea, dicionário, enciclopédia ou anais completos);
- se é vinculada apenas à área de conhecimento do programa ou a uma área de concentração ou linha de pesquisa específica.

A avaliação qualitativa do conteúdo da obra pela qualificação Qualis Livros compreende a relevância que é contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico da área de conhecimento; contribuição para a resolução de problemas nacionais relevantes; atualidade da temática; clareza e objetividade do conteúdo no que se refere à proposição, exposição e desenvolvimento dos temas tratados; rigor científico (estrutura teórica); precisão de conceitos, terminologia e informações; senso crítico no exame do material estudado; bibliografia que denote amplo domínio de conhecimento; qualidade das ilustrações, linguagem e estilo. Temos também a inovação que seria a originalidade na formulação do problema de

investigação; caráter inovador da abordagem ou dos métodos adotados; contribuição inovadora para o campo do conhecimento ou para aplicações técnicas. E a potencialidade do impacto, ou seja, circulação e distribuição prevista; língua da publicação; reimpressão ou reedição; possíveis usos no âmbito acadêmico e fora dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou expor as plataformas digitais discutindo os níveis de interatividade acessíveis nesses ambientes, uma vez que permite que os usuários tenham acesso a conhecimentos que podem ser usados para aprimorar a produção acadêmica, pois alicerçam novas formas de pensar, trazendo ferramentas que estão disponíveis e com possibilidades infinitas, tornando nossos dias mais fáceis e produtivos. Diante disso, é notório as plataformas digitais possuem extrema relevância.

Neste viés de conectividade e interligação entre os conhecimentos epistemológicos produzidos e o uso das TICs, é visível o desenvolvimento processual que esses ambientes vêm sofrendo ao longo dos anos, contribuindo com as ações de pesquisadores de diversas instituições governamentais ou não. Diante disso, é perceptível os benefícios gerados pela adoção de plataformas digitais, visto que, trazem respostas rápidas aos usuários do serviço.

Importante dar ênfase também a postura que o “novo” profissional desta era tecnológica precisa adquirir conhecimento tecnológico para se adaptar e produzir mais conhecimento, percebendo de forma diferenciada as relações que vem se modificando com base no uso das tecnologias de comunicação e informação. Porém, é interessante frisar que a transformação da atitude e prática pedagógica poderá ocorrer se os docentes tiverem oportunidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, para aprender a lidar com essa ferramenta, trazendo uma vantagem inestimável para melhoria do processo de ensino.

Diante disso, concluímos que os meios digitais existem e estão fazendo a diferença no ensino, porém é preciso que haja mais investimento em políticas públicas no sentido de levar as novas formas mediadoras de ensino a todos os que ainda de alguma forma resistem em incluir em suas práticas educativas as ferramentas inovadoras que podem trazer muito mais enriquecimento e contribuir com as práticas tradicionais.

Assim sendo, o pesquisador precisa do letramento digital necessário à inserção no mundo das publicações e disseminação do conhecimento. É certo que muitas das normas e procedimentos mencionados neste estudo são dinâmicas e em constante estado de mudanças o que exige mais engajamento e ativismo por parte do pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, 2008.

Classificação de Periódicos no QUALIS/CAPES. Disponível em http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2019.

Considerações sobre Classificação de Livros. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/classifica%C3%A7%C3%A3o_de_livros_2017/46_ENSI_class_livros_jan2017.pdf.

Escolhendo a revista adequada para a sua pesquisa. Disponível em <https://www.aje.com/br/arc/escolhendo-revista-adequada-para-sua-pesquisa/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

Faz diferença ter DOI em artigos de revistas científicas? Disponível em: <https://galoa.com.br/blog/faz-diferenca-ter-doi-em-artigos-de-revistas-cientificas>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORIN, E. O Método 3: **O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ORCID Connecting Research and Researchers. Disponível em: https://orcid.org/content/about-orcid?locale_v3=pt. Acesso em 29 de outubro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Portal do Governo Brasileiro CAPES. Disponível em:
https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109 . Acesso em 28 de outubro de 2019.

Portal de Periódicos Eletrônicos da Ufac. Disponível em:
<https://periodicos.ufac.br/> acesso em 18 de novembro de 2019.

Plataforma Sucupira. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 16 de novembro de 2019.

SciELO é uma das mais importantes bases de dados de publicações científicas. Disponível em: <https://regrasparatcc.com.br/bases-de-dados/scielo-brasil/> Acesso em 05 de novembro de 2019.

Tutorial USP para uso do ORCID. Disponível em: http://www.sibi.usp.br/wp-content/uploads/2017/01/Tutorial_ORCID_SIBiUSP_rev_Fina_Dez_2016.pdf

12. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR ESPECIAL PARA AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Ilcilene Antonia Lourenço Dias³⁰

Ismende Bandeira de Araújo³¹

Maria José Nunes³²

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica alterou tanto as qualificações profissionais como o modo que as pessoas vivem e se comunicam (KENSKI, 2012a). Atualmente, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), vem ganhando força no cotidiano escolar permitindo transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem mais justo e dinâmico, onde professores e alunos compartilham

³⁰ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem da Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta. Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Estadual Paulista-UNESP – 2010 e Pedagogia Gestora - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq/8273162904901279>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4652-4849>. E-mail: ilcydias@gmail.com.

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre – Ufac. Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o AEE pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2011) e Pedagogia Gestora pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2017). E-mail: ismende.ismende@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2998381315740356>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4704-0670>.

³² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre – Ufac. Especialização em Administração e Planejamento Escolar - Instituto Várzea Grandense de Educação. Email: Mjnunes18@gmail.com.

experiências e vivências por meio do uso de recursos tecnológicos de diversas categorias gerando aprendizagens significativas de forma compartilhada com todos os atores envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a escola possui uma grande responsabilidade, sendo que por meio do uso racional das tecnologias pode transformar o ensino e a aprendizagem dos alunos e atender, ao mesmo tempo, a diversidade existente no meio educacional, principalmente fazendo uso das tecnologias como recurso pedagógico para atender de maneira mais igualitária as pessoas com deficiência, incentivando-as na inserção no processo de pesquisa e de interação com outras pessoas, difundindo suas necessidades e conhecimentos através das ferramentas do universo digital.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), publicada em 2015, no artigo 74 garante à pessoa com deficiência o “acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, p. 15). Dessa forma, a escola detém a grande responsabilidade, enquanto instituição social, de implementar ações concretas para o uso dos recursos tecnológicos facilitadores, com destaque para os recursos provenientes das TICs.

As TICs demandam transformações tanto nas teorias educacionais como na própria ação educativa e no modo como a escola e a sociedade apreendem sua função social (KENSKI, 2012a).

Nas últimas décadas, adentrou no cenário tecnológico, o termo Tecnologia Assistiva (TA), que traz uma abordagem de suporte estratégico com vistas a oferecer maiores oportunidades de participação e inserção das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Segundo Sartoretto e Bersch (2019, p. 1, grifos das autoras) o termo TA ainda é bem recente, e é “[...] utilizado para identificar todo o arsenal de **Recursos e Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover **Vida Independente e Inclusão.**” É importante salientar que de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), o termo “Tecnologia Assistiva” refere-se a uma área do conhecimento, portanto deve “ser sempre utilizado no singular” (BRASIL, 2009b, p. 13).

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa se volta para o processo de desenvolvimento e inclusão escolar, social e comunicativo de uma adolescente surda da zona rural do município de Cruzeiro do Sul-Acre, a qual chamaremos pelo pseudônimo Lizy, que mesmo diante das limitações tecnológicas presentes no seu contexto conseguiu aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita fazendo uso de TA que emergiram com o advento das TICs. Neste sentido, a pesquisa será abordada por meio de um estudo de caso, em que a participante faz uso do aplicativo WhatsApp para estabelecer comunicação através da escrita em língua portuguesa. Esta pesquisa contribui para uma melhor compreensão da importância dessas tecnologias na vida dos alunos com deficiência auditiva, pois procura mostrar que a superação dos maiores

entraves na efetivação dos direitos previstos na legislação em vigor é possível quando a escola promove o verdadeiro comprometimento com a educação de qualidade para todos, sem discriminação ou exclusão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção estarão expostas as conceituações sobre tecnologia, as TICs, tecnologias móveis, TA e a surdez com o devido respaldo legal que regulamenta o atendimento do aluno surdo, além de breves orientações de como deve ser esse tipo de atendimento. Também será abordada a utilização dos recursos de TA como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência.

1.1. Tecnologia

Kenski (2012a) destaca que entre outras caracterizações das tecnologias, suas bases são imateriais, ou seja, não se refere a máquinas e equipamentos. Afirmar ainda que “Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (KENSKI, 2012a, p. 25). Já as TICs, Peixoto (2011, p. 97) as conceitua como “a convergência da informática, da eletrônica e das telecomunicações em tecnologia que permitem veicular informações em suas diversas formas, tais como: textos, imagens, sons e vídeos.” Compreendemos assim, a importância da tecnologia a serviço da educação tendo em vista que o

ensino que se propõe atualmente é que o mesmo contribua para a participação ativa, crítica e dinâmica da sociedade. Isso se faz necessário porque a escola não pode ficar à margem do processo social, se assim o fizer, deixa de oportunizar aos alunos a participação ativa no processo de ensino e este não poderá influenciar na construção do conhecimento da sociedade.

Cupani (2016, p. 96) também esclarece que “a tecnologia não se reduz a utilização do conhecimento científico, mas implica na busca do conhecimento (prático) novo”. Silva (2011) colabora com essa afirmação, quando diz que não basta utilizar bem as tecnologias, faz-se necessário recriá-las, assumir a produção e a condução tecnológica de modo a refletir sobre a sua ação no processo educativo, pois desconectadas de um projeto pedagógico a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também têm um grande potencial para alargar as distâncias entre o mundo dos incluídos e dos excluídos.

É comum acreditarmos que hoje os alunos desprezam o ensino em detrimento da evolução tecnológica. Vendo por outra lógica, a escola continua isolando-se e restringindo-se a aplicar práticas tradicionais que, na maioria das vezes, são pouco ou nada atrativas aos alunos.

Segundo Kenski (2012b) muitos professores se assustam em utilizar os recursos tecnológicos por falta de conhecimentos sobre os mesmos, outros até aproveitam em suas aulas, mas como encontram dificuldades em torná-los atrativos para os alunos, acabam desacreditando de sua eficácia na potencialização de novas aprendizagens. A autora destaca que:

As tecnologias educacionais, até mesmo pelo grau de envolvimento emocional e cognitivo que acarretam, devem ser formas estimuladoras de se relacionar com o conhecimento e, para isso precisam ser adequadas ao assunto que se quer ensinar e principalmente, aos alunos (KENSKI, 2012b, p. 137).

Deste modo, se a prática pedagógica do professor for permeada com o auxílio da tecnologia de informação e comunicação, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes independente das dificuldades que apresentem. O emprego dessas práticas pode ser um caminho extremamente eficaz para atender as diversidades e individualidades de todos os alunos.

1.1.1. Tecnologias móveis

As relações comunicativas nos cotidianos escolares são bastante diversas, todavia tensiva e contraditória, quando na relação entre professor e o aluno, isso se dá pelo fato de que o professor precisa mediar um processo que normalmente desconhece. “Mediar significa estabelecer conexões, por meio de algum intermediário” (TOSCHI, 2011, p. 118).

A mediação é indispensável no processo educacional. Segundo Toschi (2011, p. 119) nesse processo “[...] a mediação é dupla. Ou seja, no processo de relação dos alunos com os conteúdos há a mediação do professor e a do dispositivo a que o estudante tem acesso, na sua relação com as informações disponíveis”.

A autora destaca que este processo de mediação é uma tarefa complexa para os professores, porque precisam fazer mediações entre o estudante, o conhecimento e os meios de divulgação do saber, ou que permitem acesso às diversas informações (TOSCHI, 2011). O celular como um recurso digital “um dispositivo indutor” que permite essa mediação entre usuários e que hoje é acessível a grande maioria dos alunos pode ser um recurso bastante favorável para a aprendizagem. Toschi (2011, p. 125) enfatiza que o celular é “uma tecnologia social e os internautas tornaram-se móveis, como os dispositivos que media a relação entre a realidade virtual e a realidade concreta”.

A mediação além proporcionar uma relação dialética, possibilita processos democráticos, onde o outro, independentemente de suas deficiências ou limitações, participa ativamente do processo de ensino, qualquer que seja. Nesta lógica, a escola pode ganhar conotação de um espaço híbrido fazendo com que a aprendizagem seja dinâmica e prazerosa, despertando no aluno a compreensão de que o ensino escolar precede a cultura da sociedade e ambos são construtores de uma educação de qualidade.

1.2. Tecnologia Assistiva

Kenski (2012b, p. 130) em sua contribuição na obra *Didática: o ensino e suas relações*, convida-nos a adentrar as salas de aula e nos propõe uma reflexão sobre as mudanças que não aconteceram nas escolas e questiona: “será que essa

sala de aula, no meio de todas as opções tecnológicas de aprendizagem, ainda tem sentido?”.

A autora afirma que o papel do professor mudou e que embora culturalmente a escola não tenha mudado, as pessoas que estão no contexto escolar mudaram e que não tem mais sentido, ver a figura do professor apenas como única fonte de saber. Ressalta que precisamos tomar consciência dessa mudança, mas que muitas vezes nem mesmo o professor percebeu, assim, continua aplicando práticas tradicionais, contudo, propõe que alunos e professores mutuamente explorem as “possibilidades pedagógicas das novas tecnologias [...] para desvendar os enigmas dos conhecimentos, e para aprender” (KENSKI, 2012b, p. 147).

A escola que temos hoje é fruto da era industrial, foi estruturada com o intuito de preparar o indivíduo para o desenvolvimento da sua cidadania. Na perspectiva da educação inclusiva, as instituições escolares segundo Mantoan (2015, p. 24) tem urgência nas redefinições de seus planos, para que a educação seja voltada “à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que valoriza as diferenças”.

Para a consolidação desse processo inclusivo a escola tende a se reinventar para atender as diversidades existentes nos seus contextos, porque o diferencial da educação inclusiva é o reconhecimento e a valorização da diferença. Nessa busca pela concretização da inclusão é preciso que o professor se aproprie de uma gama de saberes. Saberes que emergem natural e rapidamente na sociedade, permeados pela tecnologia da informação e comunicação, que apresentam riquíssimos recursos para a sistematização e eficácia da prática pedagógica do professor. Para tanto, a

TA “Composta de recursos e serviços” (BERSCH, 2013, p. 131), se mostra como possibilidade na consolidação desse processo de ensino-aprendizagem, tanto dentro da sala de aula regular, como das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O CAT elaborou e aprovou em dezembro de 2007 o conceito de TA como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

Diante do exposto, vemos que a TA, por meio dos seus serviços e recursos pode contribuir significativamente para desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência, tendo em vista que sem o apoio dessas tecnologias, dependendo da deficiência, o aluno não consegue desenvolver-se, uma vez que não terá o conhecimento técnico científico para ampliar sozinho as suas habilidades e potencialidades. Essas tecnologias desenvolvem no aluno, maior interesse em aprender e no professor mais possibilidades de abordagens, fazendo com que este vá além do quadro branco, o que aumenta a necessidade de constante aperfeiçoamento dos docentes em relação ao uso de TA, a fim de fazer um bom uso das redes sociais e dos ambientes virtuais de aprendizagens para auxiliar eficazmente seus alunos.

A Tecnologia Assistiva apresenta um conceito amplo no sentido de representar todo um suporte, seja ele técnico, ou de conhecimento científico a fim

de facilitar a vida das pessoas que possuem algum tipo de limitação, sendo que compreender o conceito de TA é fundamental para que o professor possa desenvolver no aluno, a capacidade de ser mais atuante para a transformação social do ambiente que o cerca, fazendo o uso inteligente dos recursos disponíveis para este fim.

Confirmamos assim que o uso adequado das ferramentas de TA aponta tanto para a autonomia e desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito do seu processo, quanto para a concretização de uma escola inclusiva. Essas tecnologias não visam facilitar ou diminuir as dificuldades que os alunos possuem, mas sim desafiá-los para que eles resolvam seus problemas, porque somente assim, poderão desenvolver sua autonomia e tornar-se cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

1.3. Considerações sobre a surdez

O decreto 5626/05, no seu artigo 2º “[...]considera-se pessoas surda àquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pela Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (BRASIL, 2015, p. 1).

Importante destacar que a educação do surdo ainda não está de fato consolidada, como bem menciona Santos (2015, p. 34):

Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens

[...] a educação dos surdos segue como um problema complexo cercado por incertezas metodológicas, [...] pela dificuldade na compreensão de uma abordagem educacional e linguística que tenha em vista oferecer uma educação de qualidade que reconheça o surdo na sua diferença. (SANTOS, 2015, p. 34).

Esse reconhecimento se faz necessário diante da proposta da educação inclusiva, esta, que tem como objetivo primeiro o reconhecimento das diferenças e sua valorização para um processo de aprendizagem de qualidade. Precisamos lembrar, que não basta o aluno está inserido no processo de ensino. Quanto a isso Campos (2013, *apud* KUMADA, 2016, p. 64) ressalta que:

[...] atualmente existe uma série de documentos legais que respaldam o direito dos alunos surdos à educação, à língua de sinais, a comunicação, a necessidade etc. Contudo essa legislação é, segundo a autora, bastante complexa, pois pode ser interpretada à luz da educação especial ou da educação inclusiva e isso origina diferentes modelos de educação para surdos (CAMPOS, 2013 *apud* KUMADA, 2016, p. 64).

Partindo desse pressuposto, a legislação vigente precisa ser a mola mestra norteadora dos alunos com deficiência, no sentido de garantir a sua verdadeira inclusão dentro de um cenário que é tão amplo quanto a educação, sem abrir lacunas para outras interpretações que acabam excluindo ao invés de incluir e emancipar.

Dialogando com esse pensamento, Mantoan (2015) diz ser prejudicial à aprendizagem do aluno pois a autora vê a educação especial que se faz hoje, como um espaço de segregação, onde o aluno não tem a possibilidade do convívio social

e a ele é negado o direito de participar ativamente de seu processo educacional. Já a educação inclusiva, possibilita ao aluno a participação sem pretensão de igualar seus conhecimentos, e sim validar o que eles possuem, oportunizando a melhoria da qualidade de vida.

Em contribuição a obra *Caminhos investigativos: a metodologia em foco*, discorrendo sobre o tema, “o estado do conhecimento da educação inclusiva: o surdo no ensino superior”, Pinto; Martins e Lima (2017, p. 181) afirmam que apesar de avanços “significativos e estimuladores” para a educação inclusiva “não são suficientes para atender a demanda cada vez maior de alunos” com deficiência. Ressaltam a não obrigatoriedade do ensino inclusivo nas universidades como fator prejudicial a essa temática nas instituições federais, contudo o ingresso desse público estimula reflexões a respeito do assunto, tendo em vista que:

[...] a democratização do ensino pressupõe condições mínimas para promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. [...] para que novos alunos não sejam levados à segregação e, assim, desestimulados no alcance do princípio básico da educação que aponta para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo dentro da coletividade (PINTO; MARTINS; LIMA, 2017, p. 181).

Para tanto, vemos que a inclusão escolar de surdos deve focar em uma educação que valorize os saberes diversos dos alunos, sejam eles culturais e linguísticos, possibilitando a essas pessoas oportunidades de tornarem-se elaboradores e desenvolvedores de tecnologias e venham a interagir e participar da vida em sociedade de forma autônoma e emancipatória. Kenski (2012b, p. 137)

confirma essa informação quando diz: “O ponto de partida de qualquer aprendizagem é o conhecimento anteriormente adquirido pelo estudante”

Uma das garantias de acesso ao ensino com igualdade e equidade, é a participação dos educandos público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido no contraturno das aulas do ensino regular. Segundo Melo e Pupo (2010, p. 16), as diretrizes e normas que regulamentam o AEE asseguram que este serviço “[...] relacionam diversos recursos materiais e de Tecnologia Assistiva (TA), que são alocados nas salas de recursos multifuncionais e, também nas bibliotecas escolares, como apoio ao AEE.”.

Infelizmente nem sempre as práticas educativas conseguem assegurar o que está disposto nestes marcos legais, pois além de profissionais capacitados para atuar diante de tantas especificidades, falta também investimentos em infraestrutura dos prédios, recursos e materiais acessíveis diversos, inclusive os de TA, dentre outros que são essenciais para facilitar e assegurar novas aprendizagens aos educandos. Infelizmente nem sempre as práticas educativas conseguem assegurar o que está disposto nestes marcos legais, pois além de profissionais capacitados para atuar diante de tantas especificidades, falta também investimentos em infraestrutura dos prédios, recursos e materiais acessíveis diversos, inclusive os de TA, e dentre outros que são essenciais para facilitar e assegurar novas aprendizagens aos educandos.

De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE pode ser ofertado em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de

Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Ainda de acordo com a mesma Resolução, no seu artigo 2º, este importante serviço da educação especial tem como função “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Complementando as funcionalidades e ações do AEE para os educandos com surdez, Damázio (2007, p. 25) afirma que este serviço precisa ser oferecido em três momentos didáticos-pedagógicos distintos: AEE em Libras, AEE para o ensino da Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Todas essas definições e garantias mencionadas precisam ser efetivadas, com o propósito de não apenas garantir, mas também de assegurar a equidade nos processos de ensino-aprendizagem de todos os educandos.

No AEE os alunos surdos terão a oportunidade de utilizar recursos e materiais pedagógicos que sendo tecnológicos ou não, irão lhes propiciar o avanço significativo nos processos educacionais e de vida autônoma.

Marchesin (2018, p. 77), menciona a importância do uso dos recursos tecnológicos como facilitadores das aprendizagens dos alunos surdos, e salienta que para o uso criterioso dos diversos tipos de softwares “[...] é importante que haja uma avaliação criteriosa para que esse recurso seja educativo, igualando o máximo

possível de oportunidades para a aquisição do conhecimento do aluno surdo em relação ao aluno ouvinte.”

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Propomos uma pesquisa que se delineou seguindo uma abordagem qualitativa, pois esta, foca no caráter subjetivo do objeto analisado e estuda suas particularidades e experiências individuais (MINAYO, 2016).

O estudo discorreu sobre o caso da aluna surda, Lizy, discente de uma escola na zona rural do município Cruzeiro do Sul, estado do Acre, que no início de sua vida escolar, teve a ajuda de uma professora do ensino regular, hoje, pesquisadora deste projeto, que utilizou as TA como ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens da mesma. A interação entre ambas norteou o seu processo de aprendizagem de forma significativa, e essa interação continua até os dias de hoje por meio de mensagens de texto via *WhatsApp*.

Essa afirmação é plausível quando no diálogo entre a pesquisadora e aluna por meio do *WhatsApp*, quando a própria aluna relata que sua mediação, foi fundamental para as conquistas que ora tem apreendido.

2.1. Estudo de Caso

O estudo de caso é um método muito importante da pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2018), este tipo de estudo pressupõe uma análise mais precisa de um ou alguns objetos, de forma que se tenha maior conhecimento. O autor destaca várias etapas necessárias para este estudo, desde a definição do problema, coletas, análise e interpretação de dados até a redação do relatório. Segundo o autor o estudo não acontece numa “[...] sequência rígida. Seu planejamento tende a ser mais flexível e com frequência o que foi desenvolvido numa etapa determina alterações na seguinte” (GIL, 2018, p. 12). Para tanto, a escolha dessa abordagem tem como base a interação direta com a realidade da adolescente em um contexto educacional e social que vai da infância à adolescência, como veremos a seguir.

2.2. Sujeitos da Pesquisa

Nesta seção apresentaremos os sujeitos participantes desse estudo. Para tanto, iniciaremos com uma breve descrição de Lizy, aluna com surdez severa que nos inspirou a realizar este importante trabalho. Lizy nasceu na capital Rio Branco, estado do Acre, mas logo após seu nascimento foi trazida para a zona rural do município de Cruzeiro do Sul-Acre, onde foi criada pelos avós maternos, e também onde enfrentou muitos desafios e dificuldades devido sua limitação auditiva. Lizy estudou todo o ensino fundamental de nove anos, na mesma escola, e foi nesta instituição de ensino que ela aprendeu a Libras e foi alfabetizada em língua

portuguesa na modalidade escrita. Hoje, com 18 anos de idade, não podendo mais contar com o apoio de seus pais/avós, que faleceram recentemente, a adolescente teve que se mudar novamente para a capital onde voltou a morar com sua mãe biológica e está concluindo o terceiro ano do ensino médio.

A outra participante é uma das pesquisadoras deste projeto, que acompanhou o processo de desenvolvimento educacional de Lizy durante todo o ensino fundamental, inicialmente como professora do primeiro ano e sucessivamente como professora de AEE, gestora escolar e coordenadora de ensino. Quando recebeu a aluna em 2008, a professora logo percebeu sua expressiva capacidade cognitiva, e reconhecendo suas limitações de comunicação e interação com a mesma, resolveu se especializar para poder intervir de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem da discente na sala de aula do ensino regular.

Hoje a adolescente se expressa bem em Libras e produz bons textos escritos em língua portuguesa, porém sua jornada até aqui, não foi tarefa muito fácil, como poderão acompanhar na próxima seção, na qual apresentamos um estudo de caso com base em uma análise do caso Lizy, ressaltando alguns pontos importantes como: contribuições do AEE no seu desenvolvimento e interação; a relação de Lizy com a telefonia móvel e seus aplicativos, sendo neste último, dado maior ênfase na sua interação via *WhatsApp*.

3. ANÁLISE

A análise sobre o caso de Lizy, tem como base o relato de uma das pesquisadoras deste estudo que acompanhou toda a trajetória de vida escolar da mesma durante os nove anos do ensino fundamental em uma escola da zona rural do município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre.

3.1. O Caso Lizy

Lizy foi clinicamente diagnosticada com surdez severa somente na pré-adolescência, até então não havia passado pela avaliação de nenhum médico especializado na área da surdez devido a carência desses profissionais na cidade e pelas limitações financeiras da família. Segundo Lima e Silva (2018, p. 107) “[...] A perda auditiva severa é quando a pessoa apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis”.

No início da vida escolar de Lizy, muitas foram as barreiras para o seu desenvolvimento, pois a escola carecia de profissionais com habilidades em Libras para dar o suporte pedagógico que ela necessitava. E é neste cenário que entra a intervenção pedagógica da nossa pesquisadora, e então professora do ensino regular da aluna, que diante de suas limitações para desenvolver boas práticas pedagógicas com a mesma, devido a sua falta de conhecimento da Libras, procurou se especializar na área para poder oferecer as condições necessárias para o

desenvolvimento comunicativo, interacional e cognitivo da criança. Este processo foi acontecendo gradativamente e com muitas limitações já que os recursos tecnológicos, como vimos nas seções anteriores, que podem ser utilizados como facilitadores da aprendizagem, eram escassos, pois a escola de Lizy não dispunha de acesso à internet e na comunidade não funcionava a rede de telefonia móvel.

Além da escassez dos recursos materiais e tecnológicos, Lizy também teve de enfrentar a falta de profissionais capacitados em Libras para lhe prestar o suporte necessário dentro da sala de aula regular e também na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), pois quando sua professora precisou assumir outros cargos na escola, a mesma ficou por um período desassistida deste tipo de serviço, pois a professora que assumiu o AEE não tinha os conhecimentos básicos da Libras para prestar tal atendimento a aluna. Com isso, Lizy passou a contar com ajuda de seus colegas de sala, e mais tarde dos vários intérpretes que passaram pela escola para lhe dar suporte na sala de aula regular.

Atualmente, fazendo uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, Lizy sempre mantém diálogo escrito com sua antiga professora. Em uma dessas conversas a adolescente faz um breve comentário sobre sua trajetória na escola e do apoio que recebeu no interior dessa Instituição de Ensino:

Quando eu era pequena tinha 5 anos de idade, minha primeira vez que eu entrei na minha escola “AFG”, conheci a “Isa”. Ela ficou muito preocupada comigo porque eu não sei Libras e ela começou fazer o curso de Libras. Quando eu chegando lá na escola e ela estava me esperando pra ela me ajudando Libras. Eu consegui aprender Libras e ela ficou muito feliz por mim. Ela ficou muito triste quando a pessoa

não quer perto de mim porque tem preconceito comigo porque nascer de ser surda. Eu não tenho culpa de nascer surda porque Deus quis. A “Isa” me ajudou muito escrever o português porque eu não conheço palavras mas ela tentando me ajudando escrever o português. Eu consegui escrevendo o um pouco português porque eu tenho dificuldade. Eu também consegui aprender tudo mas continuando a estudar muito. Também consegui ler lábios muito bem, eu fiquei muito feliz por comunicação com a “Isa”. (Texto escrito por Lizy, via mensagem de WhatsApp em 2019, mas os grifos são das pesquisadoras, pois os nomes foram abreviados para manter a identidade dos sujeitos citados pela adolescente).

O texto escrito por Lizy apresenta apenas uma prévia de como se deu o seu processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Complementando a fala da aluna, nossa pesquisadora salienta que Lizy sempre foi uma criança, inteligente alegre, estudiosa, caprichosa, responsável em seus afazeres, só faltava às aulas quando estava doente e sempre se destacava nas atividades diferenciadas da escola, pois sua surdez nunca foi empecilho para que ela participasse das gincanas, torneios de basquete e handebol, apresentações de teatros, coreografias de danças e apresentações de músicas com tradução em Libras juntamente com outras colegas.

Para melhor compreensão da trajetória educacional de Lizy, apresentaremos na próxima seção uma breve descrição de como se deu o processo de ensino-aprendizagem da mesma no interior dessa escola de ensino fundamental.

3.2. Contribuições do AEE no desenvolvimento e interação de Lizy

Como já mencionamos nas seções de fundamentações teóricas anteriores, o AEE é um importante serviço da educação especial, no qual os alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação precisam frequentar no contraturno.

No primeiro ano do ensino fundamental Lizy não pôde contar com o AEE, já que a escola não o oferecia. Somente no ano seguinte a escola passou a oferecer este importante serviço para a aluna, tendo como professora de AEE, sua até então, professora do ensino regular. Assim a aluna começou a desenvolver mais rapidamente suas habilidades cognitivas e comunicativas em Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Para facilitar este processo de ensino-aprendizagem, a professora de AEE utilizou alguns recursos de TA que eram oferecidos pelo MEC como: CDs interativos com dicionário de Libras, DVDs com histórias infantis em Libras e dicionários ilustrados também em Libras; também utilizava outros recursos recebidos nos cursos de formação para o ensino da Libras como: apostilas e outros que ela mesmo confeccionava para facilitar a comunicação e aprendizagem da aluna como: jogos de dominó com palavras e imagens, números e quantidades, jogo da memória com as palavras e imagens e imagens e datilologia (escrita ou sinalização usando letra por letra da palavra com o alfabeto manual de Libras) da palavra. A professora e a aluna chegaram a criar um “dicionário” particular com as palavras mais utilizadas no dia a dia dela. Com isso Lizy foi aprendendo e se comunicando cada vez melhor com colegas e demais interlocutores que também aprenderam a Libras.

3.3. Relação de Lizy com a telefonia móvel e aplicativos

Aproximadamente em 2014, já cursando o 7º ano do ensino fundamental, mesmo com as dificuldades de sinal na localidade, Lizy ganhou um telefone móvel (celular) dos avós, e esse ponto foi fundamental para que ela ampliasse ainda mais sua interação comunicativa, tanto da Libras através de aplicativos como o “Hand Talk” e dicionários de Libras online, como também da língua portuguesa escrita, pois se comunicava por meio do serviço de mensagens curtas, mais conhecido por SMS, e logo depois por mensagens via WhatsApp, o qual a adolescente utiliza até hoje para estabelecer comunicação de longas distâncias, ou mesmo para manter um diálogo com quem está perto, mas não sabe se comunicar em Libras.

3.3.1. Interação de Lizy via *WhatsApp*

Diante de tudo que foi exposto neste estudo sobre os facilitadores tecnológicos, não poderíamos deixar de mencionar a importância do aplicativo de telefonia móvel WhatsApp, que é utilizado para trocas de mensagens de áudio, textos e de chamadas de vídeo entre as pessoas.

Esta ferramenta social, tornou-se para Lizy, o meio de expandir suas interações comunicativas e sociais, bem como ampliou sua compreensão leitora e seu vocabulário escrito. Ou seja, uma ferramenta social que serviu para aprimorar e potencializar os conhecimentos já adquiridos na escola. Esse aprimoramento é

perceptível quando lemos as mensagens de textos escritas pela adolescente e que foram transcritas neste trabalho, pois em boa parte de sua escrita, ela utiliza as palavras e os conectivos corretamente, o que não é muito fácil para uma pessoa com surdez severa como a dela.

Além de todos os benefícios que esta ferramenta tecnológica trouxe para a vida de Lizy, é por meio de chamadas de vídeo (em Libras) ou de mensagens de textos via WhatsApp, que a adolescente, hoje morando na capital Rio Branco, mantém contato com amigos, familiares e com sua antiga professora. Ela precisou se mudar depois da morte de sua mãe/avó e a da doença do seu pai/avô. E é por meio desse aplicativo de mensagem que a adolescente consegue encurtar as distâncias e se comunicar com as pessoas que lhes são queridas, as quais moram na cidade onde foi criada desde os primeiros meses de vida.

Nesses diálogos interativos ela expressa seus anseios, angústias, emoções e sonhos. Em uma das mensagens, Lizy revela a professora, que ainda está muito triste com a perda da sua mãe/avó “E eu ainda continuando triste porque perdi a minha vó. Eu amo muito ela. E sentindo muito falta dela. Toda hora.” (Frase escrita por Lizy, via *WhatsApp* em 2019).

Recentemente Lizy relatou a angústia de não conseguir vir para Cruzeiro do Sul/Acre, fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “Acho que não dar certo pra ir pra czs. Estou com medo de perder o enem. Quero que no próximo ano eu entrar na Ufac em czs.”. Infelizmente não conseguiu vir fazer a prova devido aos problemas de saúde de seu pai/avó que se agravaram e

lamentavelmente, faleceu no início do mês de novembro. Mesmo triste com a morte de seu ente querido, ela revela “Ele vai pro Céu.” e diz para nossa pesquisadora “Queria que você estivesse aqui do meu lado.” (Mensagem de texto escrita por Lizy, via WhatsApp em 2019).

Nessas trocas de mensagens, Lizy expressa com frequência todo respeito, carinho e afeto que tem pela sua antiga professora “Muito obrigada por me ajudar muito. Eu amo você muito. Não quero perder você. Deus tá vendo que estamos ligadas para sempre. E ele tá muito feliz.” (Mensagem escrita por Lizy, via WhatsApp em 2019).

3.3.1.1. Posicionamento de Lizy diante das atitudes preconceituosas

Infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa e muitas vezes, elitista e segregadora. Lizy, mesmo sendo uma pessoa com excelente potencial cognitivo, infelizmente ainda passa por situações desagradáveis, tanto dentro quanto fora das escolas. Em relação ao preconceito que enfrenta diariamente, Lizy faz a seguinte afirmação:

Meus momentos difíceis da minha vida que não são facil. Eu sou surda e não tenho vergonha de ser surda, e sou feliz de ser assim. Alguém tem problema? Não tenho culpa de nascer surda, eu respeito à todos, vocês me respeitam também é não gritem comigo. Mesmo não tenho vergonha. E alguns me zoam... e sou feliz de ser assim, os surdos são normais, é igual aos ouvintes, mas eu gosto de todas pessoas ouvintes, pois eu sou capaz.

Surda não é coitada, não é preconceito! Todos somos iguais. Já alguém tem que me respeitar é meu direito. (Íntegra da mensagem escrita por Lizy, via WhatsApp em 2019).

Mesmo diante de todos os desafios e das atitudes preconceituosas vivenciadas constantemente, Lizy não se desestimula, e continua firme e forte no seu propósito de vencer e superar cada barreira que a vida lhe impõe, tanto que frequentemente a adolescente menciona o seu firme propósito em terminar o ensino médio, ingressar em uma graduação e posteriormente poder atuar como professora de Libras: “Se Deus quiser eu entrar na minha faculdade Ufac de pedagogia. Meu sonho é ser professora de Libras.” (Frase escrita por Lizy, via WhatsApp em 2019). A interação de Lizy por meio das mensagens de textos ou por chamadas de vídeo em Libras, via WhatsApp tem ajudado a adolescente a superar suas recentes perdas, a saudade dos seus amigos e familiares, bem como ampliar cada vez mais seu repertório linguístico em Libras e suas habilidades de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi compreender a importância da TA na vida dos alunos com deficiência auditiva e as possibilidades que elas oferecem para o ensino e aprendizagem com vistas na superação das maiores dificuldades encontradas por essa clientela e que acabam contribuindo para a exclusão social.

O caso de Lizy ressaltou a importância das TICs e TA para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguísticos das pessoas com surdez. Ambas as ferramentas foram e continuam sendo essenciais no desempenho de Lizy, ou seja a escola precisa dá o suporte necessário para que os seus discentes desenvolvam autonomia suficiente para utilizar os recursos tecnológicos que estão a seu dispor de forma significativa, com o intuito de potencializar novas aprendizagens dentro e fora da escola.

Os resultados ratificam que é possível utilizar-se de ferramentas e recursos tecnológicos facilitadores do processo da universalização e democratização do ensino. A experiência abordada em uma escola do espaço rural da cidade de Cruzeiro do Sul-Acre, revela que na escola é possível implementar ações desafiadoras a fim de envolver os alunos com deficiência auditiva, desenvolver sua autonomia e desse modo cumprir com as determinações legais, relacionadas à inclusão escolar, mas principalmente proporcionar para estes educandos, o direito a uma educação equitativa e de qualidade. Tais constatações foram evidenciadas nesta investigação por meio do engajamento dos sujeitos envolvidos diretamente nesse estudo de caso que não mediram esforços para que os resultados educacionais surgissem, garantindo, dessa forma, o acesso e a permanência bem sucedida da aluna na escola.

O atendimento com foco nas especificidades da deficiência envolvida se destaca à medida que a educadora/mediadora acredita nas potencialidades de superação da discente e por meio da formação em serviço busca aprimorar seus

conhecimentos a fim de provocar mudanças qualitativas no seu processo de ensino e aprendizagem.

Esse estudo gera reflexões acerca das práticas pedagógicas inclusivas realizadas no contexto escolar do espaço rural, podendo impulsionar ações inovadoras para o atendimento de alunos com deficiência auditiva, bem como estimular novos estudos e pesquisas sobre os educandos público-alvo da educação especial. Também evidencia a necessidade do aprimoramento e investimento em novas tecnologias e capacitação dos profissionais da educação para atuar com essas ferramentas tecnológicas de forma segura e eficaz, com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e potencializar as habilidades cognitivas de todos os alunos.

De modo geral, os resultados encontrados ampliaram informações significativas e contextualizadas sobre o tema abordado abrindo um leque de oportunidades para a implementação de ações no processo de inclusão escolar, a fim de garantir a verdadeira cidadania por meio da integração social.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. **In:** MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 131-137.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -

Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliases=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. **Ata VII Reunião**, 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009b. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. **O Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 21 nov. 2011.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3.ed. Florianópolis: editora da UFSC, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. O novo rumo da informação. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012a.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. **In**: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b, p. 127-147.

KUMADA, K. M. O. **Libras**: Língua brasileira de Sinais. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016. 256 p.

LIMA, V. S; SILVA, F. G. O som do silêncio: a contribuição da música no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com surdez. **In**: EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. **Educação Inclusiva**: diversos olhares entre teorias e práticas. Curitiba: Appris, 2018, p. 103-126.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESIN, G. E. P. **Caminhos para inclusão de alunos surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

MELO, A. M; PUPO, D. T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. v. 8. ISBN 978-85-60331-37-6.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEIXOTO, J. **Tecnologias e práticas pedagógicas:** as TIC como instrumentos de mediação. **In:** LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011, p. 97-111.

PINTO, M. D. de O. S.; MARTINS, F. Á. O; LIMA, A. M. C. A. O estado do conhecimento da educação inclusiva: o surdo no ensino superior. **In:** UCHÔA, José Mauro Souza; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Caminhos investigativos: a metodologia em foco.** Volume I. Curitiba: CRV, 2017, p. 177-187.

LIMA, M. A S. **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas:** em busca de um Norte em Cruzeiro do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal do Amazonas, Manaus, AM, 2015.

SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação.** 2019. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 23 nov. 2019.

SILVA, Â. C. **Educação e Tecnologia:** entre o discurso e a prática. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, vol.19, n.72, pp. 527-554, jul./set.2011.

TOSCHI, M. S. Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: Elemento novo nos processos educativos. **In:** LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011, p. 113-1.

