

Organizadoras
Fabrícia Teixeira Borges
Silviane Bonaccorsi Barbato
Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Transmídia, Conhecimento e Criatividade

Experiências Inovadoras e Identidade



EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E IDENTIDADE
Formação de professores, transmídia
e criatividade

ORGANIZADORES:

Fabrcia Teixeira Borges
Silviane Bonaccorsi Barbato
Asdrbal Borges Formiga Sobrinho

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E IDENTIDADE
Formação de professores, transmídia
e criatividade

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

E96 Experiências inovadoras e identidade : formação de professores, transmídia e criatividade [recurso eletrônico] / Organizadores: Fabricia Teixeira Borges, Silviane Bonaccorci Barbato, Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho . – Recife : Ed. UFPE, 2017.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0956-5 (online)

1. Professores – Formação. 2. Tecnologia educacional. 3. Professores e alunos. 4. Inovações educacionais. 5. Comunicação de massa – Programas educacionais. I. Borges, Fabricia Teixeira (Org.). II. Barbato, Silviane, 1963- (Org.). III. Formiga Sobrinho, Asdrúbal Borges (Org.).

370.71

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2017-112)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

AUTORES

Andrea Cristina Versuti é professora na área de Educação, Tecnologias e Comunicação do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Unb). Membro do grupo de pesquisa GEFI, Educação, Filosofia e Imagem, do grupo de Pesquisa Narrativas Tecnológicas e do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura, da Universidade de Brasília. Atualmente é coordenadora do Laboratório de Audiovisual (LAV) e vice coordenadora da Cátedra da Unesco de Educação a Distância. E-mail: andrea.versuti@gmail.com

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho é professor adjunto da Faculdade de Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UnB. Pesquisa comunicação, imagem e criatividade. É pesquisador dos grupos de pesquisa Pensamento e Cultura, e Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento Humano (DGP/CNPq). Recebeu apoio do PROMOB/FACITEC/CAPES. asdru_bal@uol.com.br

Célia Tolentino é livre docente pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, professora de Pós-Graduação em Ciências Sociais na mesma universidade, líder do grupo de pesquisa em Cinema e Literatura, e editora da Revista Eletrônica Baleia na Rede.

Cristiane de Magalhães Porto é pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa – ITP. É professora do Curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes – Unit. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/CNPq). E-mail: crismporto@gmail.com

Daniella de Jesus Lima é mestre em Educação, com ênfase em Educação e Comunicação, pela Universidade Tiradentes – Unit (aluna bolsista Prosup/Capes). Desenvolve pesquisa na linha Educação e Comunicação, tendo como objeto de estudo a utilização de Narrativas Transmídia na Educação. Membro do grupo de pesquisa GETIC - Educação, Tecnologias da Informação e Cibercultura. E-mail: daniellalima90@gmail.com

Diana Patricia De Castro Daza é doutora em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto de Psicologia da Universidad del Valle, Colômbia. Desenvolve estudo sobre processo de escrita colaborativa em crianças mediada pela tecnologia. Membro dos grupos de pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq), Promobilidade (CAPES/PROMOB/FAPITEC/SE) e Lenguaje, Cognición y Educación da Universidad del Valle . É bolsista de doutorado CNPq.

Elisângela da Silva Santos é Doutora em Ciências Sociais pela UNESP/ Marília, professora da Universidade Federal de Goiás/Jataí, vice-líder do Grupo de Pesquisa em Cinema e Literatura e editora da Revista Eletrônica Baleia na Rede.

Gabriela Sousa de Melo Mieto é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq), orientadora de Iniciação Científica e IC Júnior. Suas principais atividades de ensino, pesquisa e extensão giram em torno da interface entre o desenvolvimento da criança pequena (0-6 anos), a inclusão educacional (ênfase na deficiência intelectual) e a formação do professor e do psicólogo escolar.

Géssica Souza Santos é estudante de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi bolsista PIBIC no Ensino Médio (CNPq) e bolsista PIBIC voluntária na graduação, estudando o desenvolvimento da criança pequena.

Fabrcia Teixeira Borges é professora Universidade de Brasília, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia. Tem desenvolvido pesquisa no tema de Identidade docente como estética de si, financiada pelo Cnpq. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filmes, fotografia, mulheres e psicologia cultural.

Harold Jimmy Salinas Arboleda Pregrado/Universitario Universidad De Antioquia – Udea, Comunicación Social. Profesor en Universidad Pontificia Bolivariana - Sede Medellín. Áreas de actuación: Ciencias Sociales, Medios y Comunicación Social, Estudios Literarios.

Lúcia Helena Cavasin Pulino atualmente é professora adjunto III do Inst. de Psicologia da Universidade de Brasília, PED. Tem experiência nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, e de Filosofia, com ênfase em Ética e Epistemologia. No pós-graduação, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, ministra a disciplina Psicologia, Epistemologia e Filosofia. Compõe o quadro permanente de docentes e orientadores do PPGDH - Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Multidisciplinares - CEAM/UnB.

María Beatriz Taboada Doctora en Humanidades y Arte con mención en Lingüística, Magister en Investigación aplicada a la educación, Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Magister en Filología Hispánica. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de Seminario Lingüística en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina (UADER). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Se ha desempeñado como responsable de contenidos para el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación. Docente de posgrado en diferentes universidades argentinas.

María del Carmen Buriticá é professora auxiliar da Universidad del Valle. Psicóloga, Mg em psicologia, com estudos em avaliação psicológica da Universidad de Buenos Aires. Membro do grupo, Linguagem, Cognição e Educação, vinculado ao Centro de Pesquisa em Psicología, Cognição e Cultura. Sua área de desenvolvimento profissional é a psicología educacional, trabalhando como psicóloga escolar e assessora de creches para o desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Maria Fernanda Farah Cavaton é professora na Faculdade de Educação da UnB, trabalha na área de Educação Infantil. Tem pesquisado e orientado alunos de graduação em trabalho de final de curso, PIBIC e Pós-Graduação Lato Sensu nos temas de desenvolvimento infantil, da criança pequena, com ênfase em fala, gestos, desenho e escrita inicial. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq).

Mauricio Vásquez Arias - Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE. Coordinador maestría en Comunicación Transmedia.

María Fernanda González Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Ha desarrollado actividades docentes e investigadoras en universidades españolas y argentinas. Forma parte del grupo de trabajo de ANPEPP en Desenvolvimento Humano e Narrativas de Formação. Actualmente es profesora titular ordinaria e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Sus investigaciones toman como marco la psicología cultural y se ocupan especialmente del estudio de los procesos identitarios y de aprendizaje en diferentes contextos. Posee publicaciones en revistas especializadas y en editoriales nacionales e internacionales de gran prestigio.

Maria Ignês Carlos Magno atualmente é professora titular da Universidade Anhembi Morumbi e professora da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Realiza pós-doutorado junto a ESPM/SP, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Aparecida Baccega. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Audiovisual, História da Cultura e Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, cultura, mídia, crítica, história e identidade.

Niraildes Machado Prado é mestra em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT. Atualmente é Coordenadora dos Cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau - Aracaju; Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. Tem especialização em LIBRAS, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado.

Patrícia C. Campos-Ramos é Psicóloga Clínica e Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, com bolsa CNPq. Atua no Ensino a Distância. Pesquisa a participação da criança nas pesquisas, dificuldades escolares e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Recebeu apoio do PROMOB FACITEC/CAPES e é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq).

Regina Garcia Brito possui licenciatura em Letras (Espanhol-Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH-USP (2004) e bacharelado em Biblioteconomia pela Escola de Comunicações e Artes ECA -USP (2011). Atualmente é técnico para assuntos administrativos na Biblioteca; Wanda de Aguiar, da Escola de Enfermagem da USP. Já atuou como professora de espanhol em escola de idiomas e professora de literatura em cursinhos pré-vestibulares

Rogério Ferraraz atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi/SP, do qual foi coordenador. Faz parte do Grupo de Pesquisa Formas e Imagens na Comunicação Contemporânea (CNPq), que estuda o Cinema Periférico de Bordas, e do Grupo de Pesquisa Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (CNPq), integrante da rede de pesquisadores OBITEL - Brasil. Desenvolve, no momento, a pesquisa Autoria e gêneros no cinema limítrofe de David Lynch, junto à Universidade Anhembi Morumbi/SP.

Rossana Beraldo é doutora em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e doutoranda em Psicologia pela Università degli Studi di Parma, Italia. Desenvolve estudo sobre dinâmicas de intersubjetividade entre estudantes em contextos mediados por novas tecnologias. Membro dos grupos de pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq) e Promobilidade (CAPES/PROMOB/FAPITEC/SE). É bolsista de doutorado CAPES/PROAP e CAPES/PDSE.

Saulo Maciel Oliveira é graduado de Psicologia na Universidade de Brasília (UnB), recebe apoio CNPq, primeiramente como bolsista PIBITI e atualmente como bolsista PIBIC. Tem interesses de pesquisa nas áreas de cognição social, processos cognitivos, psicologia evolucionista e desenvolvimento influenciado pelo uso de tecnologia. É membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq).

Silviane Barbato é professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília e pesquisadora do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DPG/CNPq) e estuda as dinâmicas polifônicas da produção de significados, posicionamentos e identidade nas interações em diferentes contextos de transição. Recebeu apoio PROMOB/FAPITEC/CAPES.

Stela Maris Sanmartin foi docente da graduação e pós-graduação da FAAP nas disciplinas Didática e Metodologia de Ensino, Metodologia do Trabalho Científico e Criatividade, de 1994 a 2014. Atualmente é professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa sobre criatividade, processos de criação e ensino de arte. stelasanmartin@yahoo.com.br

Tatiana Machiavelli Carmo Souza é professora da Universidade Federal de Goiás no curso de Psicologia/Regional Jataí e no Programa de Mestrado em Psicologia/Regional Goiânia. Apresenta experiência profissional em Processos Psicossociais, atuando principalmente nos seguintes temas: sociedade, políticas públicas, subjetividade, trabalho sociojurídico, gênero e violência. Email: tatimachiavelli@yahoo.com.br

Thais Lanutti Forcione é doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Desenvolve estudo sobre dinâmicas da produção de significados, posicionamentos e identidade nas interações em contextos de formação profissional continuada utilizando a Educação a Distância. Membro do

Valéria Martin Valls é coordenadora e docente do curso de graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FaBCI/FESPSP) e Coordenadora de curso e docente de pós-graduação da Escola Pós-Graduada da FESPSP (Núcleo de Ciência da Informação). Docente do MBA em Gestão Empresarial e Coaching (parceria FESPSP e SLAC). Primeira Tesoureira (Gestão 2014-2016) da ABECIN - Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação. Consultora associada em projetos ligados à gestão da qualidade, informação e conhecimento, além de atuar como palestrante nesses temas.

PARTE I

FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ser docente: identidade e formação profissional

Tatiana Machiavelli Carmo Souza

A profissão docente transcende o exercício de ensinar nos espaços educacionais. Na universidade pública brasileira, a docência dá-se por meio de carreira profissional alicerçada no tripé pesquisa-ensino-extensão. É fundamentada – ainda que em alguns contextos de modo pouco consciente – em uma filosofia e pedagogia universitária e sofre determinações do contexto social, cultural, político e econômico. Dessa maneira, entende-se que a atuação docente encontra-se profundamente marcada pelos princípios, crenças e valores socialmente e historicamente construídos.

Nessa perspectiva, a subjetividade do docente torna-se vinculada às suas práticas, de maneira que as experiências singulares dos educadores afetam e são afetadas pelas experiências profissionais (MANCEBO, 2007; CAMPOS, 2009). As lacunas na compreensão da identidade docente, enquanto sujeito do processo educativo, permitem questionamentos e constatações acerca de sua atuação no Ensino Superior e possíveis implicações nas relações educativas deste contexto.

Uma vez que as políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2007a), somados ao plano de carreira das universidades públicas federais, primam pela titulação e produção acadêmica, o processo formativo vivenciado pelo docente, em muitos casos, não se revela adequado às demandas do cotidiano universitário. A análise dessa situação leva à concepção de que os docentes recorrem às experiências de sua trajetória para suprimir lacunas existentes nesse processo. Desse modo, a atuação docente torna-se marcada por saberes advindos do senso comum, como conhecimentos construídos e sistematizados pelas suas experiências no

decorrer da vida, já que os cursos que deveriam propiciar formação para a docência – mestrado e doutorado – não cumprem com esse papel.

Partindo dessas questões, buscou-se compreender como as relações entre a dinâmica pessoal e a dinâmica profissional do docente se articulam e se organizam em sua trajetória acadêmica. A preocupação desse trabalho remeteu à construção de um olhar acerca dos processos subjetivos, entendidos como de central importância ao exercício da docência. Como os valores, os comportamentos, as emoções, as ações e os gestos do professor se tornam parte de sua ação profissional?

O conceito de identidade apreendido encontra-se vinculado às apropriações individuais a partir das construções sociais. Dessa maneira, procura-se desvendar a identidade docente na trama dos vários elementos que permeiam a universidade. Compreende-se que essa identidade é fruto de tessituras e não um fenômeno psicológico previamente construído e sedimentado no decorrer da história de vida do professor. Utilizando essa concepção como premissa, no presente texto, propõem-se discutir também o papel e o significado do processo de formação profissional para a docência. Esse capítulo traz um diálogo entre a identidade docente e a formação profissional, destacando as fragilidades e as lacunas existentes na formação, ou seja, a (im)possibilidade dos cursos de mestrado e doutorado quanto à preparação para o enfrentamento das realidades contemporâneas.

1- Método

Buscou-se conhecer os elementos que compõem a identidade do docente no contexto do Ensino Superior, partindo da epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005; MINAYO, 2004; DEMO, 2000, 2001) e do referencial em Psicologia Sócio-histórica (BOCK, GONÇALVES, FURTADO, 2007; LANE, 1994). Essas perspectivas teórico-metodológicas propiciaram a compreensão do fenômeno psicológico a partir das determinações sócio-históricas, permitindo compreender que o sujeito se constrói e é construído nas relações que estabelece. Dessa forma, a identidade não se configura como fenômeno estático, adquirido previamente; ao

contrário, é constituída pelas particularidades internalizadas a partir das vivências com a realidade.

A pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp. A amostra foi composta por professores do curso de Psicologia e Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A opção por essa instituição de Ensino Superior ocorreu em virtude de três aspectos: a) o interesse em investigar a docência na universidade pública, dadas especificidades como a organização, a gestão, a carreira docente, o regime de contratação, as políticas salariais, b) a universidade possuía no mesmo campus os dois cursos de graduação mencionados, elemento que privilegiava a prática interdisciplinar, e c) todos os docentes apresentavam vínculo de dedicação exclusiva e titulação de doutor(a).

Foi elaborada listagem com os nomes e *e-mail* institucional de todos os docentes dos cursos apontados, totalizando amostra inicial de 32 (trinta e dois) sujeitos. Posteriormente, encaminhou-se questionário eletrônico a todos, via *e-mail*, indicando o *link* que deveria ser acessado para que o sujeito pudesse responder às informações solicitadas. O questionário foi construído na Base de Dados do Google Docs e somente era acessado pela pesquisadora por meio de senha eletrônica. Dessa forma, o sigilo e a ética foram resguardados. Esse instrumento teve o intuito de levantar o perfil técnico dos sujeitos e apresentava questões relativas ao gênero, à formação profissional, ao tempo de exercício docente, às motivações para o exercício da docência e às temáticas estudadas.

As informações obtidas pelo questionário conduziram à escolha de 4 (quatro) sujeitos significativos, isto é, sujeitos que apresentavam trajetória expressiva na docência universitária para a realização de entrevista, sendo duas docentes do curso de Psicologia e duas docentes do curso de Serviço Social. Foi solicitada anuência por meio de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Foram realizadas, na Unifesp/Unidade Baixada Santista, entrevistas individuais, semidirigidas e áudio-gravadas. Os nomes apresentados no decorrer desse manuscrito são pseudônimos, utilizados com a intenção de preservar a identidade das entrevistadas, denominadas Maria, Cecília, Beatriz e Emília.

O roteiro da entrevista privilegiou o conhecimento acerca do percurso de vida acadêmica dos sujeitos a partir de questões acerca do processo de inserção na docência no Ensino Superior; das experiências de formação profissional; do significado e do papel do docente na sociedade contemporânea; das dificuldades e possibilidades que encontravam no exercício da profissão; e das emoções, dos valores e das crenças constituídos no magistério.

A leitura, compreensão e interpretação das informações obtidas foram pautadas na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; ALEXANDRE, 2004). A utilização da representação social como viés metodológico se fez importante por se tratar de modalidade de conhecimento da realidade, especialmente das dimensões social, material e ideológica no qual os sujeitos estão inseridos.

As informações foram organizadas em categorias, a partir do agrupamento de elementos similares, contraditórios, repetitivos e complementares presentes nos discursos dos sujeitos. Essa metodologia possibilitou o reconhecimento de elementos presentes nas “entrelinhas” do discurso dos sujeitos e a apreensão de contradições. O intuito foi compreender as formas de produção social de sentido, ou seja, buscar os significados impressos nos discursos veiculados à categoria história. Enquanto proposta crítica, essa metodologia contribuiu para a investigação de significados constituídos a partir da historicidade.

2- Resultados

Com a finalidade de não identificar os sujeitos, optou-se por apresentar breve caracterização. As participantes tinham, no momento da obtenção de dados, entre 41 e 58 anos de idade, todas do sexo feminino¹. Possuíam, em média aritmética, 23,75 anos de atuação em docência universitária.

1 Em virtude do recorte desse trabalho a questão de gênero não será discutida. Para apreensão dessa relação, consultar: Michael Apple em sua obra **Trabalho docente e textos**, economia política das relações de classe e de gênero na educação, 1995; Marília Carvalho autora de **No coração da sala de aula**, gênero e trabalho docente nas séries iniciais, 1998; Mary Del Priori organizadora de **História das mulheres no Brasil**, 2008; Álvaro Moreira Hipólito em seu livro **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, 1997; Joan Scott no artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica, 1990.

Esse tempo de exercício, mesmo não tendo sido critério para a escolha da amostra, mostrou-se significativo; ou seja, todas possuíam vasta experiência profissional, notadamente na universidade pública.

Os atributos que caracterizam o docente e o exercício da docência relacionam-se às múltiplas e diversificadas interações sociais frutos de contexto histórico, social, político, econômico e cultural. Essa identidade é configurada por um inacabamento. Não se trata de uma identidade previamente configurada, naturalizada ou até mesmo homogeneizada no decorrer da história de vida. Dentre as características da identidade está a plasticidade (a maleabilidade frente à mudança) e a permeabilidade (capacidade de assumir novas configurações), ou seja, características que imprimem no ser humano condições e possibilidades para a mudança e criam novo cenário emocional que interfere diretamente na capacidade de produzir (GATTI, 1996).

Falar da identidade docente não abarca agrupar os professores sob um conglomerado de aspectos ou generalidade, como se fosse possível agrupar, determinar e homogeneizar essa categoria profissional. Na discussão acerca da identidade docente, busca-se desenvolver um olhar acerca dos elementos sócio-profissionais que articulados possibilitam um fazer profissional. A identidade docente perpassa também a dimensão individual, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal. Nesse sentido, faz-se referência a características que o docente possuía antes do ingresso no magistério, características essas que tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional (SOUZA, 2009).

Ao escolher fatores que contribuíram para a escolha da docência – dentre eles (a) habilidades e aptidões necessárias ao exercício da profissão, (b) vantagens financeiras que a profissão oferece, (c) facilidade em conseguir trabalho, (d) valorização social e *status* que a profissão possibilita, (e) aconselhamento de pais e amigos, (f) escolha por exclusão (as exigências das outras profissões não se mostravam adequadas às características pessoais) – as participantes apontaram o primeiro fator como sendo decisivo à escolha da profissão. Nesse sentido, estabeleceram relação entre o exercício da docência e as características pessoais, percebendo-se detentoras de condições importantes à docência.

Compreender a inserção no magistério superior é importante para desvendar o processo de formação – ou a falta dele. Percebeu-se que a inserção na docência foi construída na história das entrevistadas a partir das relações que foram sendo firmadas em suas trajetórias profissionais e a entrada no magistério não aconteceu a partir de um plano estratégico.

Emília: O que me motivou [*a ser docente*] foi a necessidade de compartilhar meus conhecimentos, de trocar conhecimentos. Porque, enquanto profissional, que era numa outra área que eu trabalhava não tinha ninguém que questionasse o que eu fazia. E o aluno quando chega, traz questionamentos que talvez se tornam luz dos pontos que você não enxerga, ele questiona, ele te faz refletir sobre uma coisa que talvez até você já tenha superado.[...] A docência foi uma motivação pessoal. Não foi uma escolha de vida. Foi uma motivação pessoal. Eu queria...

Beatriz: Olha eu não posso dizer que esse era meu sonho de consumo, desde pequenininha ser professora do ensino superior... Olhando para minha história eu me lembro de que eu gostava muito da ideia de dar aula para crianças pequenas, isso me seduzia: estar com crianças. Eu achava muito interessante a relação que se tinha em ser professora das crianças pequenas, eu estou aqui pensando de crianças de quatro a cinco anos, eu gostava daquela cena, mas eu não fiz magistério então eu nunca dei aula para crianças pequenas... [...] Eu fui construindo este desejo, essa vontade de ser professora depois do convite pra ser professora, isso não estava no meu projeto de formação, hoje quando eu olho para a minha história eu acho interessante...

As características pessoais das docentes podem ser compreendidas como conteúdos subjetivos, desejos e motivações que interferiram nas escolhas (MANCEBO, 2007; REIS JUNIOR, 2009). O discurso das participantes revela que essas motivações e desejos estavam vinculados à vontade de ajudar o outro (os estudantes), à necessidade de criar e sistematizar conhecimentos (aqui a pesquisa e a extensão podem ser entendidas como possibilidades de criação), à possibilidade de reflexão acerca da realidade.

O docente, como sujeito da práxis pedagógica é um ser ativo frente à construção de si mesmo e da sociedade. Por ter adquirido certo nível cultural necessário à sua prática, desenvolve o papel de mediador entre o conhecimento, o saber acumulado pela humanidade e o educando (LUCKESI, 1994). Sendo assim, o docente tem responsabilidades frente à construção de conhecimentos do educando e também a ampliação do seu nível cultural. O autor assinala outras características necessárias à construção dessa identidade: compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional.

Essas características foram também apontadas pelas participantes. Os discursos foram amplamente marcados pela importância de estabelecer o processo de construção de aprendizagens pautado na realidade social. Dessa maneira, nas representações das docentes, a educação superior devia estar a serviço da sociedade e o trabalho docente devia estar comprometido com o projeto societário, de modo a desenvolver e garantir a autonomia e a democracia.

Cecília: A educação, conforme os pressupostos assinalados por Paulo Freire, ela está a serviço de uma felicidade, que é maior que a tua, que é um projeto mais amplo, ela está a serviço de uma luta pela sociedade diferente ou ela não valerá tanto a pena. Acho que estar atento a isso, discutir coisas que não são do seu campo, enfim, acho que hoje a docência é mais desafiadora na perspectiva disciplinar...

Pode-se avaliar que, para Luckesi (1994), a identidade docente é permeada por atributos de ordem técnica, metodológica e pessoal. O exercício da docência envolve aspectos adquiridos pela formação acadêmica, entretanto, esta não é suficiente para tal. A prática do professor pressupõe que ele tenha formação pessoal marcada pela ética e compromisso político, já que sua atuação perpassa essas dimensões.

Beatriz: Mas acho que o papel do docente é [...] estimular o estudante a ter também um nível de preocupação com o contexto que ele está inserido, de que o ensino superior

ele tem que estar voltado pras condições reais de vida e de trabalho das populações, o ensino superior não é algo que vai ter um uso exclusivo pra mim, ou que se encerra em mim docente ou no estudante, mas que tem que estar a serviço de um propósito, ele tem que ter um sentido, e o sentido pra mim do ensino é contribuir para que haja mudança nas condições de vida da população, lutar pela construção de outra sociedade, com mais equidade, justiça...

Cecília: Eu acho que o docente tem um papel de mediador, um mediador fundamental na sociedade [...] Um mediador importante no campo dos valores, eu acho que a universidade pública hoje tem um papel fundamental não só na colocação das pesquisas, do conteúdo, daquilo que a sociedade espera que a gente forme e contribua pra formar, mas que possa pensar junto que conteúdos, que valores são esses que a gente está formando, que profissional é esse, eu vejo como mediador muito além do mediador entre teoria, o conhecimento, o aluno. Somos ainda uma sociedade em transformação, com profundas desigualdades sociais, então, estar atento pra isso, saber que aquela teoria tem um lugar de origem, mas que você pode construir o lugar de chegada, eu entendo, eu me vejo e me coloco assim.

Compreender as mudanças societárias é atributo essencial à prática docente. Esse enfoque foi defendido pelas participantes, que reiteraram em suas falas a centralidade da categoria histórica no desenvolvimento, estudo e incorporação de teorias. O papel do docente é de mediador das questões sociais, dos valores, da teoria, possibilitando que as aprendizagens tenham significado e não sejam apenas doutrinas a-históricas ou atemporais.

Quanto à dimensão pessoal, Luckesi (1994) ressalta a importância do afeto no exercício da docência. O desejo em ensinar é aspecto que constitui o docente. O professor comprometido com o educando tem paixão no ato de ensinar e as demais atividades que se inserem na universidade. Esse sentimento não se demonstra de modo ingênuo e descomprometido, ao contrário, expressa-se de forma afetiva e política, nas ações desenvolvidas que possam favorecer a emancipação, autonomia e liberdade da sociedade.

Nas discussões acerca da identidade docente, Lawn (2001) destaca o papel do Estado frente às alterações nessa identidade. Na ótica do autor, o discurso do Estado constitui-se em manobra engendrada para a construção e o controle de identidades oficiais, úteis ao desenvolvimento do ensino público e estatal. Ainda, compreende que os docentes são vistos como “elementos neutros”, formando uma massa imutável e indiferenciada, permanecendo constante ao longo do tempo e do espaço. A existência e prevalência do controle estatal conduz à homogeneização da identidade docente e pulveriza as possibilidades de singularidade do sujeito.

As contradições que permeiam a identidade docente suscitam a necessidade de aprofundar os estudos acerca das determinações culturais, afetivas e sociais do exercício docente universitário. A identidade profissional sofre interferências, também, da imagem social. Por um lado, a sociedade valoriza e estima a atuação do professor, ressaltando sua importância no que tange o desenvolvimento e educação dos estudantes; por outro lado, há por parte da mesma sociedade uma desvalorização quanto ao salário e as políticas educacionais pouco efetivas. Esse paradoxo quanto ao sentimento de (des)respeito e (des)valorização perpassa a atuação do docente.

Beatriz: Parece que é um jeito de olhar diferente. Quando se pensa no docente do ensino superior ainda tem uma representação, uma dimensão de *status*, nessa condição do exercício da docência se comparado ao ensino médio ou ensino infantil. Acho que isso vem diminuindo, pela precarização até das condições, até da própria remuneração, tem já colocado esse lugar do docente do ensino superior que foi por décadas, que se colocou numa posição de status de importância na vida social, que também está começando a ser repensado. Mas acho que ainda há uma respeitabilidade com relação a essa posição, um docente de um curso superior aí vem o peso do lugar onde você trabalha “Universidade Federal de São Paulo”, tudo agregado, parece que a sociedade espera que esse professor que está aqui, o perfil dele seja de um sujeito preparado, titulado, pra esse exercício.

Nessa perspectiva, as participantes acreditavam que a sociedade civil ainda não compreende o papel da profissão docente. As vivências

acadêmicas, o aprofundamento teórico, as problematizações acerca da sociedade, perdem-se e não são reconhecidos pela sociedade como trabalho.

Cecília: A sociedade tem hoje uma grande dúvida sobre a gente... Então, pra parte da sociedade eu penso que ela, nós professores de universidades públicas federais são um pouco caros demais e fazem seus doutorados, ficam estudando, fazem suas pesquisas e não retornam para a sociedade, pra essa parte acho que esperam docentes mais comprometidos, pra mim isso é uma condição da docência... Acho que a sociedade espera um docente de atitude, eu sinto isso, nos encontros que eu vou há colegas da sociedade que não toleram um pouco esse academicismo e questionam quando você fala de um lugar que não é na verdade uma construção teórica... E acho que ela continua, não só os docentes universitários, a sociedade continua acreditando que nós professores podemos ou somos formadores de valores também. Acho que ela coloca isso...

Enquanto parte produtora e reprodutora da vida coletiva, o docente é fruto das relações vividas e dos elementos teórico-metodológicos e pedagógicos que o ambiente pode ou não suscitar, já que o meio sociocultural pode ser elemento determinante da atuação profissional.

Em consonância, Gatti (1996) entende que a identidade é respaldada pela memória individual e social e, isso posto, precisa ser percebida como a construção que ocorre nas relações sociais num cenário familiar e comunitário, num contexto de classe e num segmento de cultura. A identidade é resultante então da conjectura de todos esses elementos. Além de ser o modo de se engendrar no mundo, a identidade é a representação de realidades diversas e heterogêneas.

É no cotidiano que o fazer docente é construído. Frente a toda heterogeneidade, o docente se constrói no contexto em que está inserido. Nesse sentido, a formação profissional tem papel importante. O docente, antes de ser um profissional, alguém que passou por um processo de formação, é um sujeito ativo, capaz, pensante. O docente constitui-se na trama das relações sociais que vivencia no contexto da universidade, como também nos demais espaços que incidem em sua existência (ISAIA, 2008, 2012).

O processo de formação profissional das participantes deu-se, notadamente, pela realização de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A realização de cursos de especialização foi motivada pela necessidade de buscar respostas aos desafios impostos pelo exercício profissional em sua dimensão técnica e pela possibilidade de ampliar conhecimentos no campo da educação superior. A entrada nos cursos de mestrado e doutorado foi fomentada pela conscientização acerca da importância da educação continuada, pela necessidade de aprofundamento teórico e metodológico com ênfase na docência, pelo desejo de ampliar a carreira como pesquisador/docente e pela possibilidade de sistematização de conhecimentos a partir da experiência profissional em instituições no nível técnico e de gestão.

Percebeu-se preocupação por parte das participantes em buscar experiências de formação que contribuíssem para o exercício da docência. As representações revelaram, contudo, que essas experiências não encerraram as dificuldades encontradas no cotidiano da docência. As entrevistadas apontaram que os cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* tiveram seu valor com relação à aprendizagens acerca da pesquisa, entretanto, a necessidade de conhecimentos didáticos para o ensino não foi contemplada por esses cursos.

As políticas educacionais brasileiras para a inserção como docente no Ensino Superior, entretanto, não indicam a exigência de uma preparação para esse exercício. Observa-se a falta de formação para o exercício da docência, especialmente do preparo metodológico e pedagógico para conduzir o desenvolvimento do educando.

Emília: No meu caso, eu não sou, eu me fiz docente [...] Eu fiz mestrado e aí eu me vi na necessidade de entrar na docência porque havia de fato na época, 1988, 1987 por aí, a necessidade de que a gente tivesse uma familiaridade com a sala de aula. Então eu fui dar aula, eu me tornei professora aqui... Eu não tinha me preparado, eu não tinha habilidade, eu não tinha muita segurança.

Maria: [...] o pessoal me chamou pra substituir uma professora de Psicologia Social, eu cheguei lá e como eu trabalhava já em entidade pra crianças com alto grau de deficiência acabaram me convidando pra isso e eu acabei me inserindo na docência, mas eu por muito tempo eu não imaginava que tinha que ficar só na docência, então sempre tive um pé nos serviços, ou secretaria do estado da saúde, ou fui dessas instituições, depois prefeituras, sempre tive um pé... E consultório... Clínica também... Fazia três coisas...

Beatriz: Meu convite se deu em virtude da minha inserção no meu espaço de trabalho, onde eu assumi uma função de chefia na secretaria e passei a trabalhar na mesma posição hierárquica que a coordenadora do curso... Pelo trabalho que eu desenvolvia ela me convidou para compor o quadro de docentes desta universidade privada... O TCC foi minha primeira experiência como docente, depois fui assumindo as disciplinas que foram demandadas pela instituição.

O ingresso no magistério no Ensino Superior, no contexto da universidade pública, tem-se configurado a partir da realização de cursos de mestrado e doutorado. Observou-se, contudo, que a prática profissional também teve papel significativo nesse processo de entrada no magistério. O exercício técnico, a experiência de trabalho nos serviços tornou-se elemento significativo para a o exercício em sala de aula. Ao afirmar que “se fez docente” a participante mostrou que a docência não se trata de um dom, de um fenômeno psicossocial previamente instituído, mas que a atividade docente é constituída em sua historicidade.

As experiências de formação profissional das participantes impulsionaram o exercício da docência. Do ponto de vista das políticas públicas, o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2007a) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007b) não fazem apontamentos acerca do papel do processo de formação profissional do docente no contexto do ensino superior. Essas duas políticas deliberam sobre os processos de expansão universitária, mas não trazem qualquer indicativo sobre a figura do docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em

seu artigo 66º “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”; ou seja, os cursos de mestrado e doutorado deve exercer o processo de formação profissional para o exercício da docência.

Ao serem questionadas sobre a relação entre docência e sociedade, as entrevistadas levantaram problematizações ressaltando dois aspectos: a primeira nomeada como sociedade acadêmica – que diz respeito aos sujeitos que compõem a universidade e os vários órgãos de fomento de pesquisa –, e a segunda, mais ampla, formada por um sistema de interações humanas e composta pelos sujeitos civis. Sob a ótica da academia, a função e perfil do professor estão atrelados à realidade da pesquisa. Nesse sentido, o papel maior da docência deve estar no exercício da pesquisa. As demais atribuições da docência – como gestão, ensino e extensão – ficam à margem ou são pouco significativas.

Emília: O que se pede é que o professor possa chegar junto com a universidade, é que a gente comece a pesquisar e comece a patentear. As patentes para nos tornar país em desenvolvimento é importante para a ciência e tecnologia, então isso é o que se espera. A sociedade estaria esperando isso da universidade.

Maria: A sociedade internacional, ela quer que o perfil – e a gente acaba reproduzindo aqui – do pesquisador, do publicador, e nada de sala de aula... Não interessa a formação em sala de aula, porque na verdade eles (referindo-se aos estudantes) vão se formar depois... Esse é o projeto que eu estou falando e que eu acredito que um dia vai acabar... Não dá pra ser, eu a combato... Se você pensar a sociedade dos serviços, pra eles, eles querem que a gente forme pessoas que saibam fazer, que saibam decidir, inventem formas de conviver, de melhorar a vida daquelas pessoas, o que é outro jeito. Então eu acho que é... E, vamos dizer, o senso comum, as pessoas, elas ficam entre o que a mídia passa mais... Que são essas duas coisas. Em parte tem uma coisa de saber lidar com a situação, talvez nessa formação, ela não tenha... Para essa sociedade que tem essa formação, isso é balela, a academia é longe do que temos aqui na prática.

Embora a valorização da pesquisa em detrimento de outras atividades acadêmicas seja um discurso presente em alguns lócus da sociedade, verificou-se certo repúdio dessa situação, já que a expectativa das participantes perpassava a superação da lógica produtivista na direção do desenvolvimento de relações mais humanizadas no contexto universitário.

O docente é um ser constituído e constitutivo de suas relações. Seu modo de ser e exercer a docência se configura na trama das relações que estabelece no entorno de sua vida, pessoal e profissional. Também, os sentidos constituídos pelo trabalho profissional sofrem determinações da história, ou seja, o modo de ser docente – a identidade docente – é delineado pelas aprendizagens e experiências vivenciadas em sua história de vida, especialmente pelo papel da formação profissional nesse contexto.

Constatou-se que significativa parcela do processo de formação do docente no ensino superior parte de um movimento próprio, de condições internas, de recursos subjetivos do próprio sujeito. A habilidade reflexiva do docente o conduz à ação de indagar e pensar sobre suas atitudes profissionais. Esse posicionamento reflexivo pode levá-lo a construir novas formas de ser e fazer, tendo como contraponto as relações estabelecidas em determinado tempo e contexto.

3- Considerações Finais

As mudanças societárias, tecnológicas e econômicas incidem na organização da universidade brasileira, especialmente no docente, figura importante nesse cenário. A universidade é espaço privilegiado para a construção de aprendizagens e conhecimentos, é lócus central da formação profissional.

Como elemento do processo educativo, o docente é responsável pela mediação entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta. Sua importância está atrelada à capacidade de articular os saberes construídos a partir das apropriações teóricas, das pesquisas desenvolvidas, dos estágios realizados, das relações estabelecidas com o território de extensão, isto é, a bagagem teórico-metodológica que vai sendo tecida no decorrer dessa trajetória.

O papel do docente, entretanto, não se encontra tão somente vinculado aos aspectos estruturais ou teóricos, notadamente valorizados no contexto acadêmico. O docente é ser de relações, sua atividade está intimamente relacionada à dimensão subjetiva da existência humana. A habilidade em acolher, a capacidade de estar com o outro, a resiliência frente aos desafios, o desejo pela aprendizagem, a disponibilidade em lidar com o diferente e com as diferenças são elementos significativos ao exercício docente (BERNARDO, 2006).

Buscou-se refletir, nesse trabalho, sobre as questões identitárias e a formação profissional do docente. A identidade docente, definida como conjunto de características, atributos, elementos percebidos e conferidos a si próprio, é resultante das relações entre o indivíduo e a sociedade; é entendida como processo de subjetivação onde o mundo interior vai sendo tecido e internalizado a partir das relações sociais.

Nesse sentido, a identidade docente é constituída pelo modo como a sociedade percebe o professor e como esse vai subjetivando essas percepções. Tal processo é gerador de (novos) modos de agir, pensar, sentir e se posicionar frente à sociedade e aos processos educativos. O desenvolvimento de ações e práticas docentes se volta à construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática.

Dessa forma, verificou-se que o olhar das participantes estava direcionado ao projeto de formação profissional de cunho humanizado e interdisciplinar. As docentes ressaltaram a importância de conhecimentos e saberes que transcendem as questões teórico-metodológicas. Dessa maneira, a dimensão relacional, isto é, o desenvolvimento de habilidades que primam pelo encontro com o outro – seja esse outro o estudante, os pares, os demais sujeitos presentes no contexto universitário – ganham tônica na medida em que se tornam imprescindíveis à prática docente e configuram a identidade.

Existe, assim, relação entre a identidade e a formação profissional. A identidade vai sendo delineada, também nas experiências advindas do processo de formação profissional. Refere-se à formação profissional como processo continuado, que não se limita à realização de cursos formais como

especialização, mestrado, doutorado, entre outros, mas diz respeito aos elementos que são organizados na reflexão e na vida cotidiana.

A ausência ou escassez de processos formais que permitam a instrumentalização para o exercício da docência conduzem à tessitura na identidade do professor. Dentre vários aspectos infere-se que a vinculação com o mundo da pesquisa, dinâmica tão comum à realidade do Ensino Superior brasileiro, pode dar-se em virtude de processos de subjetivação. Pesquisar é um modo de ser aceito, de ser valorizado e ser reconhecido pelo entorno.

É importante ressaltar que esse não é o único fator. A aproximação com o cotidiano da pesquisa é fruto também da lógica da produtividade. Abastecer o Currículo Lattes, produzir material acadêmico em grande escala é imperativo na universidade. A relação entre a identidade, a formação profissional e a valorização da dimensão da pesquisa é marcada por profunda contradição.

Os dados encontrados são de extremo significado ao mostrarem que as políticas educacionais são marcadas por contradição, já que o docente percebe lacunas em sua formação profissional. Os cursos de mestrado e doutorado são exigências, mas mostram-se insuficientes à formação para a docência, uma vez que não fornecem elementos suficientes à atuação no cotidiano.

A queixa quanto à ausência de instrumentos que contribuam para a didática no ensino e nas experiências em sala de aula ganha espaço. Sem saber a que recorrer, os docentes, de modo intuitivo e pouco engendrado, utilizam-se de suas habilidades em termos de relação e diálogo para superarem as dificuldades diárias.

Entende-se que os processos formativos do docente, no cenário universitário, necessitam ser repensados e reorganizados. O docente carece de maior preparo, notadamente, na dimensão do ensino. Há necessidade de formação quanto a metodologias que contemplem a diversidade de formas de conhecer e aprender, preparação quanto à diversidade de didáticas e práticas pedagógicas, desenvolvimento de formas de comunicação,

utilização de novas tecnologias, conhecimento acerca do funcionamento da sala de aula enquanto grupo e instrumentalização para a relação professor-aluno. Destaca-se a importância de processos de formação, como os cursos de mestrado e doutorado, que não se limitem à pesquisa, mas que deem condições para a inserção do docente no universo universitário.

A identidade do docente não é algo “natural”, previamente construído, nem mesmo algo “pronto”, “acabado”, “fechado”. Essa identidade é fruto de ampla gama de relações articuladas na historicidade do docente. Os valores aprendidos e desenvolvidos a partir das vivências familiares e pessoais contribuem para a tessitura da identidade docente, porém, essa é também concatenada a partir de elementos vividos pela formação profissional – ou mesmo por aqueles elementos faltosos/faltantes – e pelas relações estabelecidas no trabalho.

Ao adentrar no exercício da docência, o professor já carrega consigo marcas singulares engendradas nas relações pessoais, familiares e sociais. Como processo dialético, essas marcas ou elementos identitários são (re) significados e (re) constituídos nas relações encontradas no contexto universitário. Desse modo, a forma de ser, estar, sentir e pensar do docente não se torna uma edificação constituída anteriormente à entrada na universidade, nem mesmo acabada após esse período; mas o que identifica o docente é uma construção contínua e ininterrupta de aprendizagens emocionais, teóricas e relacionais.

A formação profissional, conforme assinalado anteriormente, tem papel importante no modo como o sujeito se faz enquanto docente. As (re)constituições advindas do processo de formação profissional estão vinculadas à dimensão da pesquisa e da extensão. A graduação e os cursos de mestrado e doutorado introjetam capacidades e habilidades necessárias à realidade da pesquisa e desenvolvimento de projetos. Os saberes elementares ao exercício da docência na dimensão do ensino, ou seja, a inserção em sala de aula, se mostram insuficientes ou frágeis. As representações dos docentes apontam o sentimento de falta de saberes e técnicas que auxiliem no manejo do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, o processo de formação deixa lacunas que são preenchidas somente a partir

da disposição do docente em buscar e encontrar outros espaços formadores. Esses elementos faltosos e faltantes, em alguns momentos, tornam-se parte do cotidiano profissional do docente.

Esse trabalho não teve a ousadia de esgotar o tema; a apropriação das discussões acerca da docência mostra-se importante para melhor compreensão da universidade brasileira, sendo a identidade docente elemento que tangencia a questão. Novos estudos são necessários para compreender a temática, especialmente em virtude da identidade ser componente em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BERNARDO, Maria Angélica Baldassa. *Desafios da educação superior na atualidade: trajetórias docentes*. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante

programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a., p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações? *Vertentes*, São João Del Rey, n. 29, jun./jul. 2009. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_campos.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

CARVALHO, Marília. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã : Fapesp, 1998.

DEL PRIORI, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. São Paulo: Papirus, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33., Caxambu, MG, 2010. *Anais*. Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

LANE, Cecília Tatiana Maurer. *O que é psicologia social?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

REIS JUNIOR, Osmar Domingos. *Subjetividade e formação docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade: Gênero e Educação*, Porto Alegre, v.16, n. 2, jul./dez. 1990.

SOUZA, Meriti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 119–132, 2004.

Mediações em contextos digitais na produção de identidade profissional

Silviane Barbato
Rossana Beraldo
Thais Lanutti

Na atualidade, fazem-se necessárias discussões sobre como os professores universitários podem apoiar os futuros docentes e outros profissionais da educação em formação inicial a considerarem as tecnologias digitais em seu fazer pedagógico, no cotidiano das escolas da educação básica.

Nesse sentido, temos desenvolvido propostas de ensino dialógico, em disciplinas híbridas para ensino de graduação, mesclando momentos presenciais e *online*, mediadas por tecnologias analógicas e digitais. Valorizamos a responsividade e negociação de significados produzidos pelos alunos, em dinâmicas de intersubjetividade, uma vez que possibilitam diferentes posicionamentos (BERALDO, 2017) e fluxos de ação, comunicação e cognição (LINELL, 2009) em atividades de aprendizagem colaborativa.

Nos cursos alternamos atividades organizadas em unidades didáticas compostas de leituras, aulas expositivas, conversação em pequenos grupos, participação em fóruns, seminários de curta duração onde os estudantes utilizam diversos recursos tecnológicos e seus conhecimentos para mediar as atividades colaborativas e a busca de novas soluções para as situações do cotidiano acadêmico e profissional.

Neste capítulo, vamos apresentar uma proposta de atividade em fórum *online*, com estudantes de graduação de cursos de licenciatura e foco em temas contemporâneos sobre virtualização, profissionalização, mudanças nos espaços de interação e nos processos de ensino-aprendizagem.

Trataremos inicialmente de dois conceitos fundamentais para esta proposta: mediação e diálogo. Em seguida, apresentaremos uma conceituação de intersubjetividade, com enfoque nos processos de significação e produção de conhecimento no espaço-tempo da interação. Ao final do capítulo, exploraremos dados do fórum, como resultado de uma abordagem multimétodos.

1- A ação mediada por artefatos

Um ato comunicativo é mediado instrumental e simbolicamente e situado em um contexto histórico, cultural e institucional (WERTSCH, 1993). É a partir desse conceito de mediação (VIGOTSKI, 1991; 2009) que buscamos compreender como o sujeito relaciona-se com outros sujeitos em seu meio social, ou seja, como a produção de conhecimento se transforma, no avançar do processo de contextualização de situações específicas de interação, na troca entre interlocutores.

Já a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) introduz o conceito de unidade de análise na ação mediada por artefatos, objetivando compreender a ideia de divisão do trabalho entre os membros da comunidade. Os artefatos criados pela humanidade, em sua história, e as atividades individuais e coletivas mediadas por eles possibilitam práticas culturais no cotidiano e a transformação desses fazeres. As inovações desencadeiam-se na aprendizagem e na prática da reciprocidade, colaboração e negociação de significados baseadas nos princípios de que todos são responsivos e podem atuar com responsabilidade na produção do novo.

A atividade entre sujeitos envolve um sistema complexo direcionado ao alcance de metas. Sendo assim, os contextos específicos de uma instituição (escola, empresa, família, grupo religioso, grupo político, equipes de trabalho etc.) envolvem regras, valores, divisão de tarefas, informações, conhecimento tácito e distribuição cognitiva entre os participantes (HUTCHINS, 2000).

Nas interações, em atividades com objetivos comuns, a intersubjetividade gera cognição distribuída e por ela é gerada. Sendo assim,

os participantes, na medida em que avançam na tomada de decisão, produzem de conhecimentos comuns, em um fluxo informacional que é alimentado por meio de exemplificação, relatos, compartilhamento de experiência, reflexão sobre o conteúdo em elaboração, argumentação, conceitos.

Além disso, quando os interlocutores estão direcionados por princípios de reciprocidade, promovem transformações na qualidade das reflexões. Isto ocorre em fóruns *online*, por exemplo, quando as ações anteriores de todos contribuem para que convirjam da análise do percurso da própria tarefa para uma meta-análise. Eles transitam de discussões com enfoque no texto e perguntas organizadas pela professora da disciplina para uma crítica que relaciona o que ocorre na tarefa e as práticas culturais, analisando os detalhes procedimentais da atividade, de sua organização e de como esse conhecimento está sendo produzido por eles, na trajetória do próprio fórum e de potenciais transposições para as escolas e salas de aula onde atuarão.

Os participantes dos fóruns passam, assim, de uma dinâmica por acúmulo de informações, para uma dinâmica ampliada em diferentes análises da situação, a partir de outras perspectivas, criando possibilidades de aplicação em outras circunstâncias. Um exercício de prospecção de ideias e criatividade.

Estudos recentes buscam compreender a produção de significados, como ferramenta cultural, e explicar como as pessoas produzem conhecimento coletivamente (BARBATO; CAIXETA, 2014), enfocando, sobretudo, o desenvolvimento de três estratégias conversacionais (LITTLETON; MERCER, 2013):

- 1) **Fala argumentativa:** Incentiva-se a fala argumentativa, visto que, em situações de discussão sobre um tema comum, geralmente são observados um número excessivo de desacordos e tomadas individuais de decisões, identificando poucos esforços em oferecer críticas direcionadas a soluções por partes dos interlocutores. Nas interações, em fóruns *online*, por exemplo, observa-se respostas aos comentários dos colegas com a utilização de frases como “Sim, é isso!”, “Não, não é isto!”, e predileção pelo uso do “Eu” em lugar de “Nós”.

- 2) **Fala acumulativa:** Os participantes aceitam o que os outros dizem de uma forma acrítica e com eles concordam. Observa-se número elevado de repetições e reelaboração das ideias dos outros sem que haja avaliação cautelosa e inovação informacional necessária à solução do problema.
- 3) **Fala exploratória:** Os participantes envolvem-se criticamente e construtivamente com as ideias apresentadas pelos colegas. Isso ocorre por meio de informações relevantes. As ideias são tratadas com respeito, favorecendo avanços no fluxo informacional, com a introdução de novos conceitos, dinâmicas e temas de discussão. Os interlocutores inserem questionamentos que promovem reflexão.

Os usos e aplicações das operações que compõem os diferentes raciocínios e linguagens específicas das várias áreas de formação e atuação podem ser aprendidos e praticados nas disciplinas de graduação, visto que nessas salas de aula o trabalho é produzido por alunos em etapas distintas de formação. Isso proporciona diferentes experiências individuais em negociação e a promoção de experiências coletivas de aprendizagem baseadas em princípios de interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade que podem ser utilizadas em transições, em contextos futuros.

2- Raciocinar juntos, produzir sentido e conhecimento

A dialogicalidade é uma característica da mente humana. Contudo, é no diálogo interior de uma prática social (situada em um contexto) que as palavras e sentenças ganham sentido. Não são como “entidades preexistentes (falantes independentes, ações autônomas e atos individuais etc.); devem ser compreendidas a partir de interdependências relacionais” (LINELL, 2009, p. 15), o que pressupõe o outro social. Em outras palavras, sob a perspectiva dialógica, a presença do outro é inescapável porque a cognição antecede a comunicação. Mesmo sem trocar uma palavra, vamos “fazer uma leitura” de quem é o outro ao nosso lado.

O termo dialogismo é aqui entendido como diferença. Em contraste à ideia de diádes ou monologia, envolve um entendimento mais abstrato e

compreensivo de senso do diálogo, que é “referente a todo tipo de fazer sentido, de práticas semióticas, ações, interações, pensamento ou comunicação, desde que haja dialogicalidade” (LINELL, 2009, p. 5). Qualquer ato é intencional e endereçado ao outro, o que envolve potencial resposta (antecipação), orientação, persuasão ou coerção (BAKHTIN, 1992).

Deste modo, propomos discussões a partir de temas polêmicos, organizados em fóruns *online* de discussão, que são relevantes na educação em nosso país, a fim de promover o diálogo entre profissionais de diferentes áreas de conhecimento que vão atuar na escola. Geralmente iniciamos coletando textos como reportagens que circulam nas mídias e tenham como tema a educação. Assim, iniciamos a aprendizagem colaborativa a partir de reportagens que narram um evento que, nos dias seguintes, continuam reverberando e tem adições de entrevistas e comentários sobre uma situação inesperada. Ao desencadearmos os fóruns, buscamos promover o diálogo entre os alunos em atividade que comporta alternância de poder (VOLOSINOV, 1992), conflitos, tensões, antecipações, supressões, fragmentação que provocam quebra de comunicação e desencadeiam negociações de significados.

2.1-Cronotopo, o espaço-tempo dos acontecimentos no interior do diálogo

A partir do conceito de cronotopo¹, Brown e Renshaw (2006) propuseram atividades de solução de problemas para estudantes considerando os eventos no tempo em três tipos de espaço de conversação ou *argumentação coletiva* (AC). No primeiro tempo-espaço, é proposto um problema (comum a todos) em que os estudantes devem representar as próprias ideias em palavras, diagramas ou desenhos baseados em recursos que já conheçam. No segundo, os alunos trabalham em grupos, para comparar e explicar suas representações, negociar e chegar a um consenso para eleger os pontos

1. Cronotopo (em inglês, *Chronotope*) é um conceito desenvolvido por Bakhtin (1992) adaptado ao estudo da Psicologia, para indicar um lugar e um tempo que situam as ações e atividades humanas. Torna-se um conceito valioso que possibilita discussão teórico-metodológica e estudos sobre como a produção de conhecimentos ocorre nas interações, pois proporciona considerarmos o contexto, com as previsões e representações do que acontecerá em uma certa situação (por exemplo, na escola, nas aulas com uso de novas tecnologias) e o processo de contextualização, que vai sendo tecido quando as pessoas se encontram para aquela aula, e vão conversando, perguntando, lendo, conversando de novo, buscando na internet, no livro etc..

mais representativos. Na última etapa, os grupos preparam-se e apresentam a representação acordada para os colegas e discutem, a fim de validar os diferentes pontos de vista (p. 248, tradução livre).

Os autores afirmam que a hibridação do tempo-espaço (passado, presente, futuro) permite uma pedagogia participatória em que professor e estudantes compartilham múltiplas formas de compreensão e comunicação de ideias complexas. No estudo de Ligorio e Ritella (2013) com professores em atividade colaborativa de resolução de problema, mediada por computador, buscou-se identificar a relação entre o trabalho em grupo e a percepção dos participantes no tempo-espaço, e como as novas tecnologias impactam na percepção e na gestão conjunta (considerando *affordances*² e restrições ou limitações que surgem no uso tecnológico e de aspectos cognitivos).

A discussão dos dados focalizou três tipos de cronotopos baseados em tempos musicais, apresentados aqui sinteticamente: *Adagio* (ações de fluxo mais lento, atividades percebidas como complexas, necessidade e explorar recursos semióticos etc.); *Andante* (configuração mais flexível entre os participantes, recursos semióticos familiares, aceleração do fluxo de ação, concentração em alguns elementos conceituais e contextuais etc.); e, *Allegretto* (atividades percebidas como simples, expertise, participação eficiente, conhecimento de recursos semióticos, fluxo rápido de ação, solução efetiva e rápida etc.).

Neste sentido, quando nos atemos a observar e estudar as interações, consideramos que toda ação do sujeito ou entre sujeitos, em um contexto, é

2. *Affordances* Os objetos no sentido utilizado neste texto são materiais e/ou simbólicos e podem ser denominados como instrumentos ou ferramentas culturais, são fabricados por pessoas para certos usos (como por exemplo os primeiros computadores e os mais complexos que são usados por instituições), e outros que vão surgindo (os computadores portáteis de todos os tamanhos e que têm diferentes usos pessoais), ou são adaptados da natureza para diferentes usos (por exemplo, o silício que compõem os *chips* de computadores). As *affordances* são operações que dizem respeito ao jogo que é criado entre o instrumento e a motivação de quem o utiliza. Então, nas nossas atividades há uma relação entre motivações e o que o objeto é fisicamente, em sua materialidade e/ou simbolicamente, e isso requer adaptações do corpo (por exemplo, as mãos e postura, o olhar, para digitar) e adaptações da mente (por exemplo, pois o trabalhar no computador e na internet gera novos raciocínios, processos de revisão e planejamento, buscas, leituras etc.). Neste sentido, tanto corpo, quanto mente se moldam, transformam-se, nas atividades das quais participamos.

sempre situada e mediada por signos (ferramentas e instrumentos culturais), e que a linguagem (no sentido amplo do termo) é uma ferramenta poderosa para ser usada no desenvolvimento do pensamento criativo, imaginativo, prospectivo, retrospectivo etc.

Além disso, o uso de novas ferramentas e instrumentos mediadores, como computador, *tablets* e celulares, requerem adaptações de recursos semióticos (cognitivos, do espaço físico e de ambientação virtual) para estabelecer novos ritmos e apropriação de técnicas e de lógicas ao um novo fazer.

Temos utilizado o conceito dinâmicas de intersubjetividade em atividades de resolução de problemas em nosso trabalho (BERALDO, 2017) para indicar a atividade guiada para metas, pelas quais os estudantes adquirem certas habilidades no uso de ferramentas culturais (materiais e cognitivas) para o desenvolvimento de estratégias próprias de raciocínio e comunicação, em diferentes contextos sociais.

No tópico seguinte, apresentamos, a partir da discussão de dois recortes coletados em fórum *online*, entre 24 estudantes de graduação de diferentes áreas do conhecimento (Educação, Letras, Matemática, Química, Artes, Psicologia, Tecnologias da Informação, Biblioteconomia, Literatura etc.), com idade entre 19 a 26 anos.

3- O que ocorre quando o fórum é utilizado para a aprendizagem colaborativa?

A atividade colaborativa implica discussão de um problema ou evento que suscita perguntas sobre o que ocorreu; e o que as pessoas dizem sobre um evento desencadeador da busca de uma solução com a utilização de conhecimentos e procedimentos conhecido com a contribuição conjunta dos participantes para a criação de novas possibilidades.

Atividades desenvolvidas com metodologias participantes buscam proporcionar condições de socialização para as pessoas participantes desse tipo de aprendizagem poderem praticar juntas a solução de situações que apresentam combinações de ações capazes de se tornar polêmicas e promover o debate. Esse fazer junto com o colega, e muitas vezes sem a

participação direta do professor da disciplina, alavancam a trocas faladas e/ou escritas e as quebras de comunicação entre os participantes que desencadeiam a negociação de significados, proporcionando um fazer orientado para o trabalho em grupo, pluridisciplinar, e a autonomia intelectual de cada participante.

Para exemplificar o que ocorre num fórum sobre situações polêmicas, selecionamos uma atividade final de uma unidade de aprendizagem de disciplina de Graduação sobre interações virtuais, aprendizagem e desenvolvimento humano. A unidade foi composta por aulas expositivas seguidas de discussão individual; leitura individual seguida de conversação em grupos pequenos e seminários de curta duração, sobre funcionamentos e usos da internet com recursos tecnológicos que os estudantes utilizam cotidianamente.

Propusemos um fórum de opinião em plataforma *online*, somente com a participação de alunos, ou seja, a participação do professor restringia-se à escolha do tema do fórum e do vídeo *Beware online filter bubbles* (*Fique alerta aos filtros bolhas*), apresentado por Eli Pariser³, e um roteiro de participação individual (vide Quadro 1). Em nossos fóruns, buscamos instigar posicionamentos pessoais e elaboramos um roteiro de participação (com regras) para que os próprios estudantes façam a gestão das informações e reflitam sobre o que está sendo construído coletivamente. A seguir a consigna do fórum (Quadro 1).

3. TED Talks, com legendas em português (duração 07:40 min.). Disponível em: http://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles.

Título: Internet ergo sum – a rede mudou nosso modo de pensar?

Caros(as) universitários(as),

Vamos fazer deste espaço um lugar de trocas de ideias, opiniões, perguntas, réplicas, tréplicas e o que for interessante para avançarmos neste assunto sobre as mudanças provocadas pelo advento da *internet* em no nosso cotidiano.

Temos um roteiro de participação individual, mas novas postagens são super bem-vindas! A ideia é expandir a discussão inicial ao máximo. Vocês também podem postar novos vídeos, links, textos, imagens relacionadas ao tema, pois podem servir como argumento na discussão.

Roteiro individual:

1. A partir do vídeo *Beware online filter bubbles* expresse sua opinião com argumentos bem desenvolvidos (mostrar e explicar). Você acha que o uso da internet mudou o nosso modo de pensar? Por quê?
2. Você acha isso bom ou ruim? Poderia argumentar sobre sua escolha?
3. Leia as contribuições feitas pelos colegas e elabore comentários bem fundamentados (quem sabe usando exemplos, referências ou fatos noticiados).

Quem dará início?!

Quadro 1. Roteiro individual para o fórum *Beware online filter bubbles*.

O vídeo utilizado discute como a *web* se adapta, de acordo com as nossas buscas. Em vez de possibilitar a expansão de conhecimento multivariado para cada usuário, cria um filtro bolha que restringe as buscas de cada usuário, de acordo com seus hábitos e interesses pessoais frequentes. O usuário, assim, deixa de explorar outras possibilidades de produção de conhecimento, pois não tem acesso ao que está fora da bolha (ver TED, 2014).

Como o fórum se estendeu por três semanas, as postagens assíncronas instigaram falas acumulativas, exploratórias e argumentativas e, em algum momento, a dinâmica de produção de conhecimento encorajou

o uso de estratégias como novos questionamentos, inversões das formas de pensar e discordâncias que levaram as postagens a um novo patamar crítico-reflexivo. Essa dinâmica pode ser observada nos trechos de fórum que apresentamos a seguir.

Inicialmente, os estudantes comentam o conhecimento que está no vídeo e se endereçam ao autor e, indiretamente, ao professor que é posicionado como leitor e, possivelmente, avaliador da produção individual. As quatro postagens iniciais (extrato 1) são desse tipo: comenta-se sobre a bolha, descrevendo o conhecimento que está no vídeo. O ‘interessante’ ainda se refere ao vídeo, e não à postagem dos colegas. Há adição de conhecimento aprendido pelo vídeo, com menção aos processos identitários e à liberdade de escolha. Neste grupamento de postagens, o termo que se repete é ética.

No entanto, dez dias depois, em sua postagem, NA (início do extrato 2), discorda das postagens anteriores, invertendo o raciocínio e indicando uma postagem do tipo exploratória, que abre novas possibilidades de produção de conhecimento. Ela traz outro autor para corroborar seu ponto de vista, ao afirmar que: *“Os filtros de bolhas não foram suficientes para mudar a forma de pensar, e sim expõem a forma como você pensa”*. E um minuto depois, faz a pergunta que orienta modificações na reflexão que parece deixar de ser somente a descrição do conhecimento para passar a modificar o conhecimento, indicando que o instrumento pode ser usado de outra forma nas postagens seguintes: *“Agora faço uma pergunta, não permite ou não procuramos estourar nossas bolhas?”*

Nota-se, nas postagens seguintes, que os termos são retomados na discussão sobre passividade e ‘não passividade’ para a geração, defendendo que os caminhos podem mudar. E termos como ‘estourar’, ‘não somos seres passivos’, ‘ética’ ‘estourar’, ‘acomodadas’, ‘confortável’, citados em postagens anteriores, geram ambivalências e são utilizados a partir delas – identidade e mudança e interconexões e individualismo para introduzir reflexão e crítica.

Neste movimento, nota-se uma mudança na orientação das postagens que antes era construída num processo mais voltado para ‘dizer’ (ou descrever) o conhecimento que vem do outro, para uma orientação própria de geração de novos conteúdos e próxima aos instrumentos

disponíveis, as ambivalências das sociedades que utilizam muito a tecnologia como um fazer voltado para os próprios interesses (homem-máquina), diferentemente do fazer juntos com os outros, em contextos mediados por tecnologias.

Os participantes começam a trazer conhecimento de suas áreas específicas de estudo na universidade, ou de aprendizagens precedentes para se posicionarem como profissionais de uma área de formação. E enfim observa-se a volta crítica e cidadã ao problema inicial colocado pelo vídeo, que diz respeito à interação das pessoas com a internet, é gerida por empresas que nem sempre deixam claras as regras e operações que fazem para criação das bolhas.

PA introduz um trecho de obra de Fernando Pessoa, voltando a relacionar o tema sendo discutido com sua área de estudo para dar ênfases a novas formas de fazer que está desenvolvendo. Num movimento de intertextualidade, adiciona a voz de um poeta não trabalhado na disciplina, mas relevante para a cultura, como se estivesse traçando a ponte entre o conhecido e a novidade. A busca do “desconfortável” seria uma forma de “estourar a bolha”, enquanto NO, na postagem seguinte, adiciona que “vislumbrar outras formas de pensar” é relevante, posicionando-se como da área de informática, e fornecendo dados de pesquisa no *Google*.

Para finalizar nosso exemplo, na postagem seguinte à NO, LF concorda com uma qualidade diferente, com crítica e sugestões sobre a necessidade de democratização das regras empregadas pelas empresas, para que as pessoas possam “alterar as regras de acordo com sua vontade”. Antes de finalizar, LF, aluna da área de comunicação, avança e faz série de perguntas críticas que são relacionadas novamente ao cerne da temática tratada no vídeo, considerando o papel ativo do sujeito e as mudanças possíveis nas interações com os meios de comunicação: “*Um jornal é feito por pessoas que passaram ou deveriam ter passado por um processo de reflexão ética, mas e os algoritmos? Como fazêlos funcionar dessa forma? Ou será que vamos relegar a responsabilidade de refletir eticamente exclusivamente a cada sujeito e isentar os meios de comunicação desta tarefa (mais uma vez)?*”. A seguir, mostramos os recortes em sua sequência temporal.

PP
18 Ago 18:08

A internet diminuiu os espaços físicos, geográficos e culturais. Segundo Eli Pariser em “Filter bubbles” apesar do fato de a internet ser um espaço de possível maior democracia e ter aproximado mais as pessoas umas das outras na sociedade, também fragmenta, nos divide em grupos de interesses. Segundo Eli Pariser estamos ficando envolvidos em uma bolha de interesses selecionados pela rede, ou seja, não estamos de fato decidindo o que queremos acessar já que o conteúdo já passou por um filtro baseado em acessos nossos anteriores que personalizaram nossas pesquisas. Sendo assim, ficamos alheios aos mais diversos assuntos porque eles não se encaixam em nosso perfil. A espontaneidade das nossas pesquisas parece não ser real diante desse argumento. Qual a causa de tudo isso? Gerenciamento de algoritmos, sem intervenção ética.

JV
19 Ago 20:15

[Interessante, ao pensarmos nesse tema, que esse mesmo fenômeno pode ser colocado de forma positiva, tanto pelo Google, pelo Facebook, mas principalmente por empresas de propagandas, que costumam levantar alguns pontos positivos disso, tanto para o anunciante como para o público, pois enquanto um gasta os recursos de forma mais sábia, pois foca apenas no público alvo, enquanto que cada um verá anúncios ajustados ao seu interesse (assim, eu posso ser exposto a anúncios de livros, mas não de cerveja), o que, a priori, pode parecer bom, se trata na verdade de uma forma de alimentar o consumo, criação de necessidades desnecessárias, o que quero dizer é, antes de ser uma questão identitária (quem sou eu em minha “bolha”, o que ela diz de mim) é uma questão econômica.]

NO
20 Ago 20:48

A internet não só mudou a maneira de pensar das pessoas como também as tornou centradas em si mesmas. Os filtros bolhas, mecanismo que selecionam os conteúdos de acordo com cada perfil de busca, não permitem outras pontos de vistas no qual as pessoas também precisam lidar. Assim, entramos numa perspectiva ética em saber até que ponto essas ferramentas de busca podem interferir nas nossas escolhas.

LC
20 Ago 20:48

Super interessante esse vídeo. É incrível como algo que aparentemente é tão pequeno tenha tamanha influência no nosso dia a dia. Apesar de parecer algo que facilita nossa vida, essa bolha acaba nos limitando a ser somente um tipo de usuário. Esquece totalmente que apesar de eu buscar diariamente o “x”, algum dia talvez eu não procure o “x”, sim o “Y”.

NA

01 Set 12:06

Se fossemos considerar somente o vídeo apresentado, sou destoante dos meus colegas, eu acho que não. Os filtros bolhas não foram suficientes para mudar a forma de pensar, e sim expor a forma que você pensa. Como pessoas, a geração Z, teve sua personalidade constituída antes do uso da tecnologia, diferentemente dessa nova geração que nasce. Logo, sim, seus cliques são já suas áreas de interesse. Isso obviamente segrega a população. Mas olhando em um quadro mais amplo, sim, a internet mudou nossa forma de pensar, por diversas razões já apontadas pelos colegas. Ainda, assim como nossa forma de pensar foi modificada, nós também mudamos a função da internet, como apontado por Carr. Acho que existe um aspecto positivo e negativo disso - criamos um mundo mais interconectado, mas ficamos ainda mais presos a uma bolha individualista dos nossos interesses.

NA

01 Set 12:07

Agora faço uma pergunta, não permite ou não procuramos estourar nossas bolhas?

MN

02 Set 00:04

O nosso foco é outro. Nossas formas de comunicação nos subjetivam de outras formas, vistas só agora em nossa geração. A velocidade em que informação se desloca no tempo/espaço refletem nossas reações e comportamentos. Por causa dessas bolhas, caímos em um comodismo virtual, onde pegamos sempre os mesmos atalhos e somos enviados pra rotas similares. Acredito que esse tipo de bolha criada pelos “cookies” podem, sim, nos privar de adquirir outras formas de pensar, porém, nós não somos seres passíveis quando entramos online.

PA

02 Set 23:21

O que preocupa na falta de intervenção ética nos fluxos de informação é a de não nos ser dada a opção de escolher. A partir do momento que não podemos optar por decidir sobre a personalização das informações que recuperamos virtualmente, a intervenção ética dos algoritmos de busca é falha e afeta, sim, um indivíduo que é usuário contínuo e desapercibido dos filtros personalizados. Não tenho o que questionar sobre o malefício que acredito que as “bolhas” causam. **Agora, para estourar esses filtrosbolha é necessário fazer pesquisas de todos os tipos, procurar o desconfortável, mostrar aos algoritmos que “tudo interessa e nada me prende”** (Pessoa, Fernando O desconfortável, mostrar aos algoritmos que “tudo interessa e nada me prende” (Pessoa, Fernando O Livro do Desassossego); ou seja dado aos usuários a opção de decidir sobre quais tipos de filtros são adequados ou não em sua própria pesquisa diária, de seu real interesse ou se o desconfortável, motivador, importante ou personalizado/padrão (tudo) deve aparecer em sua recuperação de informações.

Cont. Extrato 2

NO

11 Set 15:33

Não permite no sentido que os filtros tornam as pessoas acomodadas com o que é oferecido pela internet. Numa pesquisa do Google, por exemplo, as pessoas percorrem apenas aos primeiros sites que são “relevantes”, de acordo com o perfil estabelecido. Isso ocorre na maioria das vezes. Nós que trabalhamos diretamente com a internet, sabemos da dificuldade das pessoas hoje em dia de encontrar informações legítimas e de qualidade, diante do vasto mundo de informações. **“Estourar nossas bolhas”** seria a solução encontrada para vislumbrar outras formas de pensar.

LF

29 Set 01:11

Concordo com você, ‘NO’. Os filtros realmente criam uma atmosfera confortável para o usuário, o que pode levar ao consumo impensado das informações e a uma consequente experiência alienante. Ao final do vídeo, Eli Parisier sugere que os filtros exponham suas regras de seleção de conteúdo e permitam que a pessoa altere essas regras de acordo com sua vontade. Em minha opinião, isso seria algo como dar a oportunidade de escolher entre alienação por pressão ou por decisão própria. **Você quer estar na bolha que foi personalizada para você ou que você mesmo personalizou?** Achei interessante quando ele trouxe a dimensão ética que está envolvida no processo de decisão de publicação e consumo de informação. Um jornal é feito por pessoas que passaram ou deveriam ter passado por um processo de reflexão ética, mas e os algoritmos? Como fazê-los funcionar dessa forma? Ou será que vamos relegar a responsabilidade de refletir eticamente exclusivamente a cada sujeito e isentar os meios de comunicação desta tarefa (mais uma vez)?

Extrato 2

4- Considerações Finais

No momento atual de formação de profissionais da educação, dois movimentos são relevantes: a) a democratização das interações nas salas de aula com desenvolvimento de condições de socialização que promovam a produção de análises desde várias perspectivas, com a alternância no poder entre professor e aluno e entre alunos; b) a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que promovam o trabalho colaborativo em equipes polidisciplinares e a autonomia intelectual.

Esses movimentos podem ser desencadeados pela adaptação ou criação de instrumentos mediacionais para os processos de sala de aula. As novas tecnologias são instrumentos complexos que têm seu uso garantido nas novas formas de aprender, pois provocam mudanças claras nas interações e potencializam a responsabilidade e o respeito mútuo, reciprocidade. Esses elementos, além de democratizarem o conhecimento e a produção de conhecimento, apoiam contextos que possibilitam o ouvir e ler o que o colega falou e escreveu, e argumentar para criar novas formas de discussão na busca de soluções que explorem possibilidades de ver o problema, questionando, discordando e produzindo inversões nas formas de pensar direcionadas à inovação em equipe e individualmente.

Atividades que possibilitam a democratização de conhecimentos que circulam entre os colegas e entre alunos e professores, tornam-se relevantes a todos os participantes, pois relacionam o conhecimento sendo aprendido na universidade à sua atuação profissional e cidadã presentes e futuras, disparando novos processos de identificação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBATO, Silviane; CAIXETA, Juliana E. Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no ensino supervisor. *Linhas Críticas*, Brasília, v.20, n.42, p. 363-382, 2014.

BERALDO, Rossana. *Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum online no ensino médio*. Universidade de Brasília, Brasil e Università degli Studi di Parma, Italia, 2017.

BROWN, Raymond; RENSHAW, Peter. Positioning students as actors and authors: a cronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture and Activity*, v.13, n.3, p.247-259, 2006.

HUTCHINS, Edwin. *Distributed Cognition*. University of California, San Diego: IESBS, 2000.

LEONTIEV, Alexei. N. Atividade e Consciência. In: Atividade, consciência e personalidade, 1978. Tradução Martins, M. S. C. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/>>. Acesso em: 15 maio 2012.

LIGORIO, Maria Beatrice; RITELLA, Giuseppe. The collaborative construction of chronotopes during computer-supported collaborative professional tasks. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2013.

LINELL, Per. *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

LITTLETON, Karen; MERCER, Neil. *Interthinking: putting talk to work*. London: Routledge, 2013.

PARISER, Eli. *Beware online filter bubbles*. Disponível em: <http://tedsummaries.com/2014/02/01/eli-pariser-beware-online-filter-bubbles/comment-page-1/>. Acesso em 09 de agosto de 2014.

WERTSCH, James V.. *Voices of the mind: sociocultural approach to mediated action*. Ed. Harvard University Press, New York, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. Martins Fontes, São Paulo, 1991.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934), 2009.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevic. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: HUCITEC, 1992.

Narrativa e identidade de professores de AEE: conflitos e sentimentos

Niraildes Prado
Fabrícia Teixeira Borges

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante;
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo;
Sobre o que é o amor,
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje sou estrela, amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor...

(RAUL SEIXAS)

A estrofe acima, da música de Raul Seixas, vem ilustrando e instigando as nossas reflexões sobre o homem como ser de transformação, e acerca da Identidade humana como construção psicossocial, mediada pelo contexto histórico, fazendo-nos compreender que é na dinâmica das relações sociais que as identidades pessoal e coletiva se constituem e se revelam.

Buscando respostas sobre a construção identitária do professor de atendimento educacional especializado, Nóvoa (2001) colabora ao afirmar que a identidade de ser e de sentir-se professor é uma construção do indivíduo, que a identidade não é produto ou propriedade, é lugar de lutas e conflitos constantes nesta construção na maneira de ser e de estar na profissão. Neste sentido, a identidade é resultado de um processo pessoal e coletivo, que se constitui de diferentes variáveis que se interligam.

Nessa perspectiva, e objetivando nortear a nossa discussão, para esclarecimento do conceito e da formação de identidade dos sujeitos,

buscamos amparo na concepção de autores como Bakhtin (1981; 2004), Faraco (2003), Placco (2006), Hall (2005), Borges (2012), Ciampa (2007), e nas discussões acerca da profissão docente e da diversidade de atuação dos professores, bem como a respeito da nova forma do fazer docente, Brzezinski (2002) cita autores como Alarcão, Enguita, Nóvoa, Perrenoud e Popkewitz entre outros, que apresentam “posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado” (ZANATTA *et all*, 2002, p. 160).

Em relação à identidade do professor, Gatti, afirma que:

a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (1996 *apud* BRZEZINSKI, 2002, p. 9)

Para Ciampa (2007) há uma intrínseca rede de relações entre os indivíduos, de modo que uma identidade reflete outra identidade, num contínuo construir-se. O professor, como sujeito social, faz parte de um movimento cultural e histórico que influencia a sua forma de pensar e de agir. Em sua atuação, carrega os saberes que adquiriu enquanto aluno, o modelo da prática de seus professores, as experiências com outros colegas, adquirindo assim, novas características profissionais, que vão sendo incorporadas em sua vida e vão modelando e sua identidade.

Buscando melhor compreender a identidade do professor, reportamos-nos para a historiadora Vera N. Souza Placco, que, em texto publicado sobre a aprendizagem do adulto professor, apresenta o seguinte conceito de formação identitária:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença,

estritamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO, 2006, p. 21)

Como se pode verificar a construção da identidade é desenvolvida no decorrer da vida do sujeito e envolve todas as relações com os pares tanto no contexto familiar, como nos espaços sociais e acadêmicos. E nestes encontros a “construção/desconstrução” é constante, nos momentos que, na interação com os demais, a “posição do eu” passa a ser desconstruída e reconstruída a partir das relações dialogadas.

Para melhor esclarecer a “posição do eu” é importante conhecer a definição de posicionamento de Harré & Van Langenhove (1999), descrevem como:

Posicionamento é um processo discursivo pelo qual as pessoas são localizadas em conversações como participantes observáveis e subjetivamente coerentes em um enredo (‘storyline’) conjuntamente produzido. Podem existir posicionamentos interativos em que aquilo que uma pessoa fala posiciona outra pessoa. Podem, também, existir posicionamentos reflexivos em que a pessoa se auto-posiciona. Entretanto, seria um erro assumir que, em quaisquer dos casos, posicionamentos são necessariamente intencionais. (DAVIES; HARRÉ, 1999, p. 37).

Portanto, o posicionamento existe como resultado da interação com o outro e, de certa forma, construída em situação de contraste, o sujeito, ao se posicionar em um discurso, não o faz de forma passiva, ele é agente do discurso, age de forma a demonstrar ativamente um posicionamento que busca para ele e para os outros.

Esta teoria vem esclarecer o ser em relação com a realidade social e psicológica. “Se o ato-social inclui atos de fala, são tomadas como “matéria” de realidade social, uma nova rede pode ser construída em que pessoas são vistas como localização para os atos sociais” (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999, p.15).

No caso dos professores, a interação com o aluno, com os outros docentes, com a direção, com os demais membros da escola com a comunidade, de forma geral, o possibilita, de várias formas em todos os momentos, agregar e desagregar novos conceitos.

Corroborando sobre o posicionamento do sujeito na interação com outro, Bakhtin afirma que o sujeito não é totalmente autônomo e individualizado, ele constitui-se em relação ao outro. Isto significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e, em seu princípio de ação para ele:

nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Por conseguinte, o eu e o outro constroem, cada qual, um universo de valores. (BAKHTIN, 2004, p. 79)

A união das ideias, as trocas, os confrontos, são denominadores da construção de valores. E a esse respeito, Faraco corrobora afirmando que:

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arqueteticamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2003, p. 22)

Todos os processos de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos, portanto, a identidade docente é construída pelos posicionamentos assumidos nas interações sociais e culturais, a exemplo dos professores participantes deste estudo que escolheram uma formação específica dentro do universo docente, ser professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O professor do AEE tem um papel relevante tanto na escola ,como na sala de recursos multifuncionais. Suas atribuições vão além do

atendimento ao aluno. Ele deve estar atrelado a outras ações que promovem igualmente os recursos de acessibilidade, tais como: a articulação com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos, a elaboração e execução do plano de AEE, além de disseminar o processo de inclusão na comunidade escolar.

O atendimento deve ser realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. É realizado nas salas de recursos multifuncionais, na mesma escola ou em outra unidade que disponha deste serviço, no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos

recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Art. 13.)

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, é de grande importância para o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação etc. Este processo de interação é mais adequado e contribui para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com necessidades especiais na instituição escolar regular (COOK; FRIEND, 1995, p.4).

Portanto, para o professor de atendimento educacional especializado, realizar de forma eficaz o seu trabalho, ele necessita de parcerias, pois a inclusão requer outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação de qualquer estudante que, em um momento determinado, apresente uma necessidade específica, devem colaborar em busca de respostas a essas necessidades.

O trabalho desenvolvido por docentes nas salas de atendimento educacional especializado é resultado de escolhas de alguns profissionais que percebem, no desenvolvimento de uma docência específica, uma gama de valores e significados que são pessoais, como bem esclarece Vigotski (2001), é a volição, o desejo como força motivadora para a tomada de decisões.

Entretanto, o desempenhar de suas funções deve ocorrer em parcerias com os outros profissionais da escola e dividir responsabilidades e tarefas nem sempre é fácil, pois somos diferentes, pensamos diferentes, adquirimos saberes e prazeres diversos, e:

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irredutíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com

referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37).

E esta diferença fica bastante evidenciada no cotidiano escolar, dentre outras coisas, quanto à definição acerca de quem é o profissional responsável pela educação dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especializadas. São, na maioria das vezes, responsabilizados por toda e qualquer discussão que envolva a educação destas crianças, contrapondo o que determina as normatizações estabelecidas pelas políticas públicas de educação da atualidade que vivencia a construção de uma Educação Inclusiva.

Consideramos que a construção da identidade de um professor é resultado das suas escolhas e vai se formando desde o momento da aceitação. Na docência com alunos com necessidades especiais, a identidade vai se revestindo e as relações com os demais passam a ser influenciadas e a influenciar, mesmo quando esta escolha tenha sido fruto do acaso.

1- Com a palavra os professores

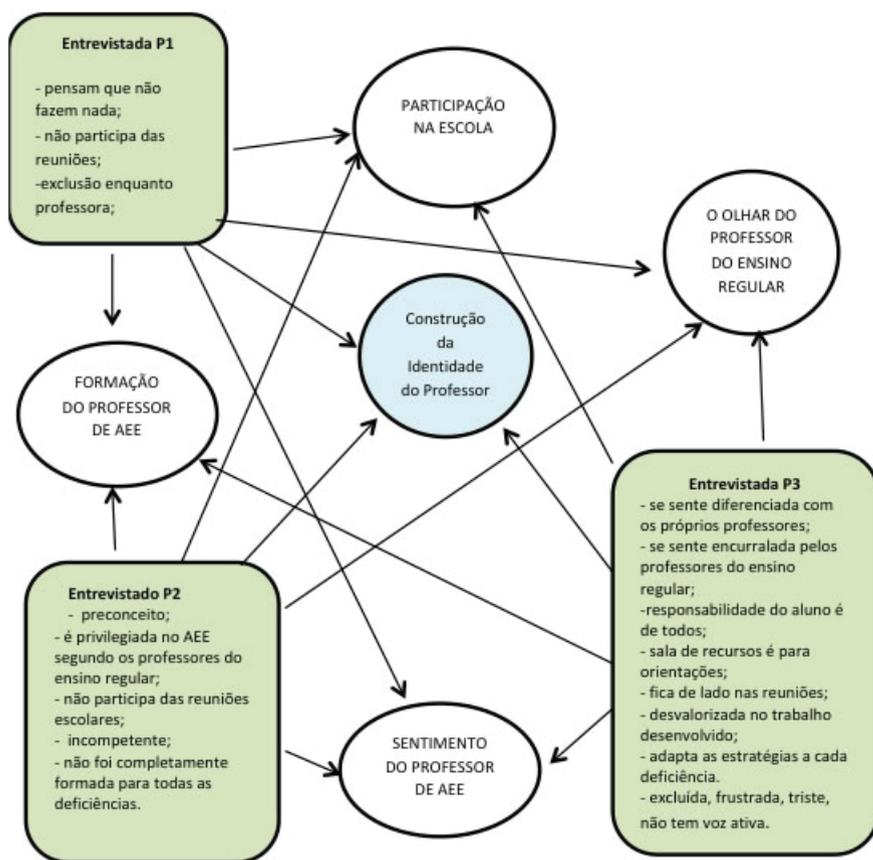
Apresentaremos a seguir a discussão de entrevistas, procurando responder as questões e objetivos norteadores da referida investigação, associando as interpretações e conclusões encontradas com os aportes teóricos que subsidiaram esta pesquisa.

Participaram da pesquisa três professoras de escolas públicas, duas são graduadas em Pedagogia e a terceira é formada em Letras Português – Inglês. As três são especialistas em Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2010) e todas estão em docência em sala de recursos multifuncionais, em escolas da rede municipal de ensino de Aracaju. Elas quais aqui serão denominados pela inicial P (professor) e o número de 01 a 03 - correspondente à quantidade dos professoras que participantes da pesquisa, resultando em: P1, P2, P3.

A discussão dos resultados vem ancorada na compreensão de que o processo identitário é formado por uma multiplicidade de determinantes, e no caso da identidade do professor, por sua trajetória profissional; os motivos que os levaram a especialização na área de educação especial; e a regência na formação docente específica.

Com o resultado da transcrição das entrevistas narrativas, foi construindo o mapa semiótico, que possibilitou identificar quatro importantes indicadores que serão apresentados e analisados a seguir.

MAPA SEMIÓTICO DE SIGNIFICADOS DAS ENTREVISTAS



2- O olhar do professor do ensino regular

Quando pensamos quem somos, Ciampa (2004) esclarece que devemos partir do pressuposto de que a identidade tem como princípio a igualdade e a diferença. No exercício da docência, Gatti (1996) afirma que fatores como interesses, expectativas e atitudes, são elementos multideterminantes da identidade. O professor de AEE tem, dentro da escola, uma prática diferenciada, o que instiga a reflexão sobre os papéis dentro do espaço escolar, sobre as posturas assumidas, e principalmente sobre a visão que cada um deles tem do que é educação.

Segundo a narrativa de P1:

Algumas pessoas acham que a gente não faz parte da escola. Outras acham que a gente não é professora que pode diagnosticar alguns casos, alguns alunos. Quando tem algum problema, se o aluno tá dando muito trabalho na sala, aí corre pra sala de recurso. (P1)

Como se trata de uma modalidade nova dentro do espaço escolar, o atendimento educacional especializado proporciona uma diversidade de suposições, conforme afirma a entrevistada P2:

Ah! Vocês fazem pouco, ou quase não trabalham. Na sexta vocês não trabalham, já me disseram isso... mas a gente trabalha na sexta. A gente pode até não ficar na escola, mas, a gente leva os meninos no CRESE¹.

É como se a gente não trabalha muito, ou como se a gente tivesse mais regalias ou porque a gente atende pouco aluno, ou não está atendendo a poucos alunos.

Percebemos nestes relatos como é conflituosa a definição dos papéis e o incômodo em relação ao que o outro pensa de mim Bakhtim (1992) esclarece que “tudo que diz respeito a mim, chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional”.

1. Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe

Em sua narrativa, P1 afirma que não se considera diferente dos demais profissionais da escola, “somos professores. A nossa função no AEE é essa, ser professora. Mas muitas vezes as pessoas fazem essas diferenças”. Entretanto, como afirma Ferreira e Guimarães (2003), “as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis”. É o chamado direito à diferença; direito a ser sendo diferente”.

3- Participação na escola

A prática cotidiana no espaço escolar sempre foi muito diversificada e composta de uma dinâmica constante de fazeres e saberes. A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, garantindo assim todos, o acesso de todos a educação. Portanto, para que este acesso seja garantido, a capacitação e formação de docentes para trabalhar com a diversidade passam a ser garantidos por lei.

Entretanto, o fato de ter uma formação específica, não o faz diferente dos demais professores em relação à participação em atividades, reuniões, conselhos e demais ações desenvolvidas no espaço escolar. Pensar essas interações segundo a perspectiva sociocultural construtivista, significa considerar a construção de conhecimentos por uma pessoa com participação ativa em um espaço coletivo, o que implica uma forma dinâmica no processo de negociação dos objetivos dos diferentes indivíduos participantes de uma negociação. De acordo com Branco e Mettel (1995), a oportunidade de um grupo fazer uma negociação é muito importante, pois possibilita emergir as noções de convergência e divergência. Quando existe convergência de objetivos, o grupo tem pensamentos compatíveis, o que possibilita a cooperação entre os pares com foco na ação desejada. Para que haja negociação, faz-se necessária a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Portanto a escola é um espaço onde as interações entre professores, é de fundamental importância, tanto para o seu próprio desenvolvimento, como para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, mas de acordo com nossas entrevistadas, a participação nas atividades da escola nem sempre é oportunizada a todos.

P1 afirma que:

Aconteceu um fato essa semana, onde tinham duas professoras que estavam conversando em frente a sala de recurso. Eu estava atendendo uma aluna e a diretora chamou a professora da sala ao lado pra fazer alguns acertos que estavam combinando algo. Ela passou, olhou pra mim e não me chamou. Percebi que as professoras do ensino regular estavam lá e eu não fui chamada. Aí depois eu perguntei o que estava acontecendo e uma professora me comunicou. E aí eu me senti excluída, enquanto professora. Porque eu também sou professor!

P2 também declara:

É como se a gente não tivesse voz, é como se: Ah! Vocês não precisam opinar. Muitas vezes a gente vê um grupinho reunido e aí a gente vai saber que ali é uma reunião, mas ninguém falou pra gente que aquilo ali é uma reunião pra decidir se vai ter aula ou se não vai ter.

P3 reforça:

Quando me chamam para a reunião eu participo. Na maioria das reuniões, esquecem de me chamar. Porque elas acham que eu sou diferente delas. Porque eu sou professora da sala de recurso, que não faço nada e então pensam: não adianta ela vir, pra quê?

Fica claro, nas narrativas das entrevistadas, a distância que existe das mesmas em relação aos outros profissionais da escola. De acordo com o documento norteador das diretrizes das escolas inclusivas (MEC, 2009), o professor do AEE tem como parte de suas atribuições identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, e toda a sua prática deve ser articulada com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Nóvoa (2001) ressalta a importância de equipes de trabalho como estimuladoras

de debates e reflexões. Para ele, a articulação teoria e prática funcionam somente se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas.

4- Formação do professor de AEE

A formação em Atendimento Educacional Especializado oferecida pela Universidade Federal do Ceará (2010) foi um curso stricto sensu, disponibilizado em módulos, abordando todas as deficiências. Em relação ao programa do curso, Figueiredo (2012) afirma que:

Os cursistas, ao lado de seus alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, foram preparados para usufruir de todas as possibilidades que as salas de recursos multifuncionais oferecem. Ao invés de formar especialistas em surdez, paralisia cerebral ou cegueira, o programa de estudos foi pensado para formar o profissional que consegue atender qualquer aluno que apresente um destes problemas; um professor que enxerga o aluno como um todo, e não em partes.

Quanto à formação para atuar nas mais diversas áreas de conhecimento no campo da educação especial, as nossas entrevistadas apresentaram depoimentos que mostraram, de forma bem clara, a dificuldade, ou o temor que estão enfrentando no dia a dia da sala de recurso multifuncional, em relação ao desenvolvimento das atribuições a elas designadas.

P1 afirma que:

Não domino braille como deveria. Por enquanto, eu ainda não tenho aluno, mas, se por acaso chegar, eu vou ter que me virar nos “30” pra dar conta disso, porque ainda não sei.

Quando indagamos a P2 se a especialização cursada havia lhe preparado para trabalhar com todas as deficiências, ela respondeu de forma bem enfática:

Isso aí é horrível, porque a gente não, a gente não. Assim. Eu digo: a gente tem que ser um super-professor, um super-homem, fazer uma mágica que você não tem como fazer. Um professor atender a todas as diferenças e ser capaz em tudo. Eu acho que a gente não tem. Um professor não consegue fazer isso tudo, até que tenta né? Porque a gente tenta. É porque assim: na nossa escola agora não tem cego, não tem surdo. Tem mais mental, na verdade não tem diagnóstico, só tem um que vai ao médico e é comprovado. Mas o resto não tem e eu acho que, se tivesse um aluno com surdez, ou um aluno cego, aí eu acho que a gente ia ficar meio, complicada mesmo.

A insegurança em relação à prática com as diversas deficiências fica explícita na resposta de P3:

Tem momento que você se desespera porque você não tá formada naquela deficiência, você vai. Vai procurando uma saída. Você faz um pouquinho aqui: será que estou certa? Faço outro. Eu vou indo, mas, até encontrar uma maneira que estimule ele. Faço um pouquinho de cada e vou adaptando a cada deficiência.

Visualiza-se, assim, a amplitude e a complexidade que envolve a formação e atuação dos professores de atendimento educacional especializado. Compreende-se a angústia destes professores, pois, nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação, quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático que deveria possibilitar a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

5- Sentimento do professor de AEE

A escola é um espaço onde crenças, valores, expectativas, rotinas e práticas norteiam a cultura escolar. Entretanto, um dos fatores primordiais na identidade escolar está relacionado com as emoções, os sentimentos das pessoas que fazem parte deste ambiente, especialmente os professores. Suas expectativas, frustrações, compromissos, responsabilidades são individuais e coletivos. Entretanto quando estes sentimentos, em determinados momentos, não são compartilhado por todos emerge uma coesão ou degradação do grupo.

Nas entrevistas realizadas quando abordamos sobre a parcela de responsabilidade com os alunos, as três entrevistadas responderam, de forma enfática:

Eu me sinto como complementar. Mas a responsabilidade dela (**aluna**) não é minha, ela está matriculada na sala regular e aí eu vou ajudar o professor pra complementar ou suplementar de uma maneira diferenciada algumas pessoas. Posso dizer que a minoria. Que a minoria percebe que nós temos uma parcela de contribuição na responsabilidade, mas muitos deles querem jogar essa responsabilidade pra gente. E eles também não querem entender que, quando um aluno tem um pouco de dificuldade, eles é. Eu percebo uma certa rejeição em relação à questão quando a gente vai trabalhar com uma atividade diferenciada, com a questão da avaliação que precisa de um tempo mais prolongado que a gente precisa vê o histórico daquele aluno. Também sinto resistência em relação à classificação à promoção desses alunos, a comunidade escolar em si ainda tá rejeitando bastante, porque tem uma profissional lá mesmo diz que: como é que a gente vai classificar esse aluno? Como a gente vai promover esse aluno, se ele não aprendeu? Se a gente fizer isso e mais lá na frente ele vira um doutor sem saber de nada!(P1)

O professor acha que não é ele. Infelizmente, a gente tá assim, não sei se só aqui no município que acontece isso [...]Mas eles acham só assim: o aluno teve uma dificuldade, o aluno teve um problema, o aluno é diferente ele não deveria nem tá na escola. Infelizmente, a gente tá em 2014 e tem professor que

fala isso: tire o menino da sala, tá dando trabalho e ele não quer nada então ele vai pra lá. Esse ano aconteceu isso: eu tava na sala e fiquei um pouquinho enquanto a professora chegava. A criança tava ótima, não estava batendo em ninguém. E quando a professora chegou e eu saí, eu perguntei: o que você tá fazendo aqui? -E ele disse: A professora mandou eu sair. Aí eu fiquei com a interrogação de novo. E é com isso que a gente lida todo dia, chega dá vontade de[...] (P2)

Não. A responsabilidade é de todos. Da servente, professores. A professora da sala de aula, porque eu fico na sala de recurso dando umas orientações pra eles, ensinando a eles com o apoio da direção e da professora. (P3)

Nos depoimentos das professoras, é possível perceber a confusão sobre a responsabilidade com o aluno, uma mistura entre sentimentos aflorados e a necessidade aparente de apontar “o culpado” pelo sucesso ou insucesso do aluno. Entretanto, a literatura nos aponta que a responsabilidade com o aluno é de todos e o professor de atendimento educacional especializado faz parte deste todo. E dentre a sua parte de contribuição para o sucesso do aluno, cabe ao professor de sala-de-recurso acompanhar o desempenho do aluno, identificar as suas necessidades e orientar o professor de classe comum sobre qual a melhor forma de se trabalhar com esse aluno (BRASIL, 1995, p. 32).

Outro ponto que chamou a nossa atenção é o sentimento de desvalorização das professoras em relação ao desempenho das suas atividades. A entrevista P1 nos esclarece que:

Eles acham que a gente trabalha menos, porque tem menos alunos. É. Quando a gente vai fazer a visita com os professores, ou vai na casa, ou procura algo clínico, que a gente percebe que o aluno também está precisando, acha também que a gente não tá trabalhando. Pelo fato de a gente não estar na escola e se a gente atende uma quantidade menor de aluno, acha também que a gente tá trabalhando bem menos do que eles.

A entrevistada P3 é muito clara em relação a este sentimento quando acrescenta:

Eu tenho meu planejamento, eu tenho o plano de ação pra eles participarem, eu faço joguinhos, eu faço várias coisas. Mas quando estou fazendo isso para ela ver, só que quando elas chegam lá: É ISSO É? É isso que você quer que eu use? É isso que você faz? Você quer que eu vá usar isso com eles?

Questionamos a P3 qual o sentimento dela em relação a esta situação. Ela respondeu:

De tristeza, de frustração, de revolta de tudo! Excluída! Porque você tá numa escola é para participar junto com todos e ali na hora você é excluída.

Quando indagamos se todos os envolvidos na escola já compartilharam os problemas dos alunos e buscaram esclarecer a melhor forma de trabalhar com eles, a entrevistada P2 respondeu:

Esse desconhecimento a gente já pediu pra fazer uma reunião pra gente dizer qual é o nosso trabalho e a nossa importância, e a quem a gente atende. Porque a gente percebe que eles não sabem pra que a sala de recurso vai atender a quais alunos. (P2)

E quando questionada se a reunião ocorreu e como foi o resultado, a mesma acrescentou:

Já tem um ano que a gente tá na escola e infelizmente a gente ainda não conseguiu. Então a gente diz assim: pode mandar todo mundo. Porque a gente não tem aquele aluno que tem diagnóstico, esse tem, aquele não tem, entendeu? (P2)

Na apreensão dos significados e sentidos, percebemos uma ampliação do significado de ser professor em sala de atendimento educacional especializado, um misto de igualdade e desigualdade, como evidencia as falas de duas entrevistadas:

Eu sou igual a elas. Tenho aluno, tenho uma sala, tenho responsabilidade igual a elas e o salário igual a eles...a única diferença porque fiz uma especialização em atendimento educacional especializado. Só nisso que eu fiz esse curso e elas não participaram... A única diferença é essa. Mas eu sou igual a elas. A única diferença só é essa, porque eu fico na sala de recursos atendendo meus alunos e elas fazem o trabalho delas, só que excluindo os alunos que vem para a sala de recursos. (P3)

Eu não sou diferente! Somos professoras. A nossa função de AEE é essa, ser professora. Mas muitas vezes as pessoas fazem essas diferenças. (p1)

Nesta perspectiva, visualizamos, nas falas dos entrevistados, uma necessidade de apresentar sua marca, sua individualidade, algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, o que Ciampa (2007) esclarece, ao afirmar que identidade é questão social e política, na relação que o indivíduo estabelece com a profissão e com identidade política de uma categoria profissional.

6- Considerações

Chegou o momento de procurar novos ventos e novos horizontes...

Levantar velas e partir, pra novos caminhos nessa imensidão do meu mar.

Ficar a deriva não posso mais, pois é como esperar tormentas de tempestades me levar!

Não quero ser empurrada quero ser motivada.

Robélia Shimizu

É chegado o momento de encerrar um tempo para que outros possam emergir. Portanto, não poderia apresentar um trabalho completo, acabado, pois se a vida é um caleidoscópio, eu fiz parte desta vida, e pude ver/sentir/pensar sobre a prática do professor de AEE. O que aqui vai escrito nunca mais poderá acontecer de um mesmo modo, já que, como

muito bem refletiu Heráclito, “ninguém pode entrar mais de uma vez em um mesmo rio de um mesmo modo”, pois rio da vida é dinâmico, fazendo com que as pessoas e suas realidades estejam em constante movimento.

Identificar como vem sendo formada a identidade do docente de Atendimento Educacional Especializado foi o objetivo desta pesquisa, pautada no pressuposto de que o professor que desenvolve suas atividades em sala de recurso multifuncional, por de ter uma formação específica, exerce uma atividade que difere dos outros profissionais da escola.

Defendemos que a construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada, mas não exclusivamente, às condições objetivas e subjetivas que envolvem o seu trabalho na escola e a maneira como estes as percebem e, por isso, tal construção está em profunda e constante mutação, permanentemente em movimento.

Todos os sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem de maneira profunda na forma de ser e estar na profissão. Não estamos com isto afirmando que a construção da identidade profissional docente seja exclusivamente na prática do professor, por acreditarmos que existe uma infinita contribuição social que completa o fazer do professor. E Gatti (1996) nos esclarece que “a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”.

A interação com os outros profissionais da escola é fundamental para que o trabalho desenvolvido obtenha êxito. Os saberes devem ser compartilhados, conforme previsto na Resolução CNE/CEB n.4/2009, no art. 13, onde estabelece que o professor para atuar no atendimento educacional especializado, além de várias outras atribuições, deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos, a elaboração e execução do plano de AEE , além de disseminar o processo de inclusão na comunidade escolar.”

Para nossas entrevistadas, fica muito claro a dificuldade e o incômodo que sentem diante do olhar do professor do ensino regular sobre a sua prática e a exclusão nas atividades e reuniões da escola. Dentre as várias razões que ficaram expostas nas falas das entrevistas, percebe-se a falta de conhecimento dos outros profissionais da escola em relação ao trabalho que deve ser desenvolvida nas salas de recursos multifuncionais e a dificuldades de se fazer ouvir: “nós não tivemos esse encontro com os professores para dizer o que é a sala de recurso, o que é nosso trabalho, e a quem nós vamos atender.” (P2).

Entretanto, se o olhar do professor do ensino regular causa incômodo, ao realizar o auto reconhecimento, os docentes que participaram da formação para atuar no atendimento educacional especializado se reconhecem como professores, profissionais, e identificam valores positivos em seu trabalho de “subsidiar a educação do aluno”, por outro lado, convivem com os significados negativos de sua formação, que é vivenciado em falas como “não domino braille como deveria” ou “se tivesse um aluno com surdez, ou um aluno cego, aí eu acho que a gente ia ficar meio, complicado mesmo”. E com base em Bakhtin, (2003), é possível afirmar que a docência destes profissionais é pautada em um conflito profissional expresso na contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos pelos outros, pois: “[...] é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através dos outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência.”

As realizações, as frustrações os erros e acertos, estão intimamente ligados à maneira como os professores, individual e coletivamente, compreendem e reconhecem a sua profissão, e são indicadores de sua identidade profissional. Neste sentido, Bakhtin (1992) nos esclarece quando afirma que “Tudo que diz respeito a mim, chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional”

Foi um caminhar lento...um processo permanente de estudo e pesquisa, onde se fez necessário transformação tanto do objeto de estudo, como o nosso de pesquisadora que, ao longo do tempo, foram se modificando

e se metamorfoseando, diante do processo dinâmico e complexo de estudar e compreender a constituição da identidade do professor.

Constatamos, portanto, que a identidade profissional dos docentes de atendimento educacional especializado, por ser uma temática multifacetada, demanda a ampliação de estudos e investigações no intuito de melhor compreendê-la.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *M. Estética da criação verbal*. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *O freudismo*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRANCO, Angela Uchoa; Mettel, Teresa. *O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1) 13-22, 1995.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BORGES, Fabrícia Teixeira ; VERSUTI Andrea Piovesan. Cristina Angélica de Fátima. *Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na Educação a Distância*. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v.12, n.3, p.341-349, set., dez., 2012.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. *Fundamentalismo: A recusa do fundamental*. São Paulo, SP. Trabalho apresentado na mesa-redonda Novos rumos: Religião e espiritualidade no Terceiro Milênio no IV Ciclo de Reflexões e Debates: Religiões e a inclusão/exclusão de pobres, negros e mulheres no mundo globalizado, 2004.

_____. *A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social*. SP. Brasiliense, 2007.

COOK, L & FRIEND, M. Co-teaching: *Guidelines for creating effective practices*. *Focus on Exceptional Children*, v.28, p.1-16, 1995.

DAVIES, Bronwyn e HARRÉ, Rom. Positioning: The Discursive Production of Selves. *The Theory Social Behaviour*. v.20, n.1, p.44-63, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO. Rita Vieira de. *Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão*. et al. In: FACCIOLI, A.M.C. (Org.). São Paulo: Petrópolis, 2012.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.98, p. 85-90, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRÉ, Rom; VAN LAGENHOVE, Luk. *Positioning Theory*. Publishers: Mass.: Blackwell, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, Niraildes Machado. *Trilhando caminhos em busca de identidade: quem sou eu? Quem somos nós? Quem são eles? O docente de atendimento educacional especializado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tiradentes. Aracaju, 2015.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANATTA, Beatriz Aparecida et all. Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização. In: BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

Espaço Aion - uma práxis em formação de psicólogos e educadores: Relato de experiência

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Em 2006, criamos um Projeto de Extensão de Ação Contínua, PEAC, na Universidade de Brasília e escolhemos para ele um nome muito extenso - *Espaço de reflexão, prática e divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades: Espaço Aion* – movidos pela intenção de demarcar, já no nome, as características de um trabalho que nos propúnhamos a iniciar.

Tínhamos, já, a experiência de 10 anos de desenvolvimento do PEAC *Filoesco* - Filosofia na Escola – em colaboração com professores da Faculdade de Educação. Este projeto de formação de professores da Educação Básica – desde a Educação Infantil ao Ensino Médio – voltava-se para a introdução de Filosofia no currículo escolar, promovendo a prática filosófica com crianças e jovens na sala de aula. Agregando estudantes e professores das áreas de Educação, Psicologia e Filosofia, *Filoesco* caracterizava-se como um trabalho interdisciplinar que promovia a relação entre a Universidade e as escolas públicas, num processo de construção de conhecimento teórico-prático, envolvendo os atores da Universidade e os das escolas públicas do DF. E, o mais importante, *Filoesco* introduzia crianças numa prática dialógica e reflexiva, o que avaliamos ser algo especialmente necessário no Brasil, país que vem reconstruindo, desde 1985, um processo social democrático interrompido por vinte anos pela ditadura militar, instituída em 1964 que inclusive banira o ensino de Filosofia no Ensino Médio, oficialmente reinstituído em 2008.

Se, no Ensino Médio, nossa missão vinha sendo a de refletir com os professores as formas como gostaríamos de reinserir a prática filosófica nas escolas para os jovens, na Educação Infantil e Fundamental propúnhamos

abrir um novo caminho, relacionando duas palavras que historicamente não tinham proximidade: criança e filosofia. Inspiramo-nos no trabalho de Matthew Lipman, educador americano que, desde o final da década de 1960, criou o Programa de Filosofia para Crianças – Philosophy for Children, conhecido como P4C. Pelas mãos de Walter Kohan, à época professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e de Ana Mirian Wuensch, professora do Departamento de Filosofia da UnB, chegou até nós o P4C que, a partir daí, teve uma apropriação por nosso grupo de professores – os dois citados, Álvaro Ribeiro, Bernardina Leal (ambos da Faculdade de Educação) e eu, Lúcia Pulino (do Instituto de Psicologia) – a qual gosto de qualificar como uma apropriação criativa e contextualizada. Nosso projeto Filoesco espalhou-se pelas escolas públicas do Distrito Federal, enquanto, que em algumas escolas particulares, o P4C era desenvolvido.

Filoesco inspirou-se em P4C, assumindo modificações revolucionárias, com efeito, já que trocou o *para* (crianças) pelo *com* (crianças), substituiu os romances filosóficos, especialmente escritos para o programa Filosofia para Crianças, por textos da literatura brasileira, músicas, peças de teatro, fotos, objetos, usados como textos motivadores do filosofar. Além disso, aboliu o manual para professores, criando um processo que contava com a participação efetiva do professor, num curso de formação intensiva, de início, e continuada, ao longo do ano escolar.

Envolvendo perto de 15.000 pessoas, entre professores, alunas e alunos e educadores interessados em cada escola, Filoesco teve a participação de alunos da Universidade de Brasília, das áreas de Pedagogia, Filosofia e Psicologia, além de ter acolhido esporadicamente estudantes de História, Literatura, Artes e de Ciências Humanas em geral. Esses estudantes universitários, trabalhando como mediadores, preparavam as aulas, participavam delas e as avaliavam, em colaboração com os professores nas escolas. Dessa forma, Universidade e escolas públicas formaram uma rede, num processo de construção de uma prática-teórica de Filosofia com crianças e jovens.

Do ponto de vista da formação desses mediadores, em suas áreas de estudo, a práxis da Filosofia proporcionou uma mudança qualitativa: reconheceram-se como educadores, produtores de conhecimento não

somente na área da Filosofia, mas em suas próprias áreas de formação. O desenvolvimento do pensamento crítico e criativo possibilitou que eles e elas começassem a olhar para as questões da Psicologia, da Educação e da Filosofia numa nova perspectiva, refletindo sobre as dimensões epistemológica, histórica e sociocultural de suas disciplinas, e desenvolvendo uma atitude ético-política sobre a educação, tanto nas escolas, como na universidade. Filoesco, efetivamente, criou um ambiente de reflexão crítica dentro da Universidade de Brasília, além de no contexto das escolas públicas.

Nós, membros da coordenação do Projeto, organizamos congressos, simpósios, publicações, envolvendo nossas alunas e alunos no mundo da pesquisa. Em publicação de 2000 (PULINO, 2000), discutimos qual o lugar da Psicologia no Projeto Filosofia na Escola. Em texto de 2002 (PULINO, 2002), relacionamos o filosofar com o jogo e a brincadeira. Em artigo de 2003 (PULINO, 2003), propusemos uma visão da mudança que Filoesco tem proporcionado na relação professor-aluno.

Quanto aos professores da rede pública do DF, participaram de um Curso de Especialização em Ensino de Filosofia, oferecido por nossa equipe da UnB, o que resultou na elaboração e defesa de monografias, desenvolvidas a partir de pesquisas realizadas nas próprias salas de aula em que os professores praticavam filosofia com seus alunos e suas alunas. Alguns dos especialistas seguiram no programa de pós-graduação, tornando-se mestres e doutores.

Ora, a essa altura de nosso trabalho, estavam postas as condições efetivas para a continuação e o aprimoramento de Filoesco.

Entretanto, se por um lado pudemos desenvolver as possibilidades de Filoesco, por outro, começamos a lidar com seus limites, refletindo sobre como poderia superar alguns pontos que vínhamos problematizando no projeto. Para lidar com esses pontos problemáticos, transformamos nossas inquietações em perguntas, o que, aliás, faz parte da metodologia do Projeto.

Por que na escola?

Por que com crianças?

Por que um processo de formação?

Era como se estivéssemos tomando o Projeto Filoesco como tema de uma sessão da prática filosófica que o próprio Projeto propunha. Questionávamos o lugar do filosofar, as pessoas que faziam parte do grupo, o fato de, para chegarmos às crianças, termos que preparar, formar os professores. Na verdade, a ideia de uma formação traz, já na etimologia da palavra, uma ideia de forma, de fôrma, de formatar. Mesmo o Projeto andando na contramão dessa concepção de formação, corria-se o risco de as pessoas envolverem no processo uma visão tradicional da prática pedagógica e esperarem por uma formatação, o que poderia chegar, como um “clima” na sala de aula, até as crianças e os jovens. Isso nos remetia à questão colocada em primeiro lugar: *Por que na escola?* Que lugar é este? Qual o tipo de acolhimento que ele pode oferecer para práticas críticas como o filosofar com crianças? Como a escola tem recebido Filoesco?

Em texto de 2001, já propuséramos uma reflexão sobre a concepção de criança que nós educadores vimos assumindo e, conseqüentemente, a maneira como acolhemos a criança e com ela nos relacionamos desde pequena, na escola. Aí, apontamos para uma nova relação da escola com a criança, reconhecendo nela não somente um ser determinado pela sociedade e a educação, mas um ser criativo, uma pessoa original, com quem os educadores se encontram e com quem devem desenvolver um outro tipo de relacionamento que não aquele tradicional, do adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe, que recebe conhecimento (PULINO, 2001). Pois bem: Filoesco é um desses lugares de acolhimento à criança e a estudantes criativos e originais. O que, então, nos incomodava no fato de o projeto ocorrer em escolas, se ele mesmo poderia transformar o que essa escola tem de tradicional?

Por que na escola?- Essa pergunta continuava a nos incomodar, apesar das considerações anteriores, que poderiam ser suficientes para dirimir as dúvidas em relação ao trabalho dentro de escolas. Por que isso não nos satisfazia? Na verdade, havia outras inquietações envolvidas nessa pergunta e nos propusemos a esmiuçar a questão, fazendo nascer dela outras perguntas: Será que escolhemos a escola porque ela nos permite “encontrar” o maior número possível de crianças, já que elas passam a maior parte de sua infância na escola, em nossa cultura? Será porque queríamos que as crianças

“aprendessem” a filosofar? Será porque na escola já temos agentes preparados para lidar com as crianças – professoras e professores? Será que o fato de formarmos professores nos fazia vislumbrar a possibilidade de contarmos com outros educadores que poderiam trabalhar como formadores de novos formadores e nossa proposta se difundir mais efetivamente?

A resposta a cada uma dessas perguntas confirmou uma posição que estava na raiz das nossas inquietações: se questionávamos o lugar do filosofar, não era apenas pelas limitações da escola, que o próprio processo de filosofar do Projeto já se propunha a questionar e, de certa forma, “resolver”. É bom podermos ter nos professores futuros formadores, assim como transformar a escola e introduzir as crianças nesse tipo de prática.

Nossa questão era, na verdade, em relação a trabalharmos com as crianças nesse lugar que as aparta das relações sociais mais abertas, que as recolhe num ambiente regrado, em que é esperado que elas tenham um desempenho “adequado” a indivíduos que ainda-não-estão-prontos, como os adultos que as educam. Começava a se esboçar para nós a questão da importância do espaço de filosofar.

Pensávamos em um espaço de filosofar em que pudéssemos ouvir as crianças imiscuídas em outras relações que não a escolar. Em que pudéssemos olhar cada pessoa, criança, jovem, adulto ou idoso, como uma dentre outras. Um espaço que pudesse ser tão novo para a criança, como para as pessoas de outras idades.

Pensamos, então, num espaço-móvel, nômade, que se deslocaria até as pessoas para convidá-las a entrar nele: um ônibus com uma biblioteca, com equipamentos para a projeção de filmes, brinquedos, fotografias, material de pintura, escultura, aparelho de som, filmadora e outros materiais que servissem como pré-textos ou textos motivadores para a prática filosófica.

Assim, o Projeto Espaço Aion nasceu para ser um espaço-tempo de experiência. *Aion* é concebido como o tempo não cronológico, o tempo do devir, do tornar-se, como Heráclito, no fragmento 52, o define: “Aion é tempo, eternidade, o tempo da criança brincando, criança ‘criançasdo’

jogando: reinado de criança” (COSTA, 2002). Aion é o tempo da experiência, das possibilidades, da abertura para o novo, para o desconhecido.

A filosofia, no Espaço Aion, é uma experiência marcada pelo espanto, pela admiração, pelo começo, como aquela praticada nos primórdios desse saber. Um filosofar aberto à novidade, à busca coletiva, à construção de ideias, imagens, situações que se prestem não a preencher lacunas definitivamente, mas a ajudar as pessoas a continuarem se espantando, buscando, imaginando, abrindo brechas para se desenharem oportunidades de criação e formulação de novas perguntas. “A Filosofia em Aion é concebida em seu sentido original como philo-sophia, a amizade, o amor pelo saber, como uma atividade de investigação, uma prática dialógica, encontro prazeroso para se pensar coletivamente” (PULINO, 2006, p.6).

Aion se propõe a ser um espaço/tempo de experiência compartilhada entre pessoas de diferentes idades, em ambientes não corriqueiros, ou em um ambiente móvel, com o objetivo de promover encontros não programados, abertos a propostas e ideias novas, que possibilitem experiências estéticas, sem terem qualquer finalidade explícita que não aquilo que as pessoas façam acontecer. Uma experiência que guarda semelhanças com o brincar, o jogar.

A roda, também formada pela comunidade de investigação desde Filoesco, permite que no Espaço Aion não se fixem os lugares, as posições das pessoas no grupo, e que circulem as vozes, as ideias, as ações, alinhando cada uma a todas as pessoas. Os temas a serem discutidos são escolhidos pelo próprio grupo, motivado pelo pré-texto apresentado pelos mediadores que tenham se disposto a exercer esse papel.

Os pontos de encontro de Aion têm sido a Universidade, cafés e comunidades. Na Universidade de Brasília, temos criado espaços de reflexão com estudantes das áreas envolvidas no Projeto e com interessados de outras áreas. Tomamos como tema questões como: Luta Anti-Manicomial, Loucura, Amor, Felicidade, Educação, Identidade, Diversidade, Liberdade, Verdade, Igualdade, Direitos Humanos, dentre outros.

Especialmente interessante foi o trabalho sobre um assunto de interesse de uma das estudantes de Psicologia, bolsista do Projeto Espaço

Aion e que coordenou a preparação e realização de oficinas sobre o tema da relação entre o ser humano e os animais. Envolvida com a proteção dos animais e com a alimentação vegana, a estudante iniciou-se no Aion trazendo toda uma discussão sobre o assunto, e pode enriquecer nosso trabalho por meio do processo de reflexão das oficinas, ampliar a sua própria visão e as dos outros membros do projeto, possibilitando que ouvíssemos argumentos de pessoas que pensavam como ela ou diferente dela, abrindo-nos para novas perguntas e compreendendo os compromissos éticos e políticos envolvidos nos diversos posicionamentos.

Por meio de duas oficinas, pudemos abordar o tema: *Ser animal, ser humano: possíveis relações*, sem tomarmos a questão como um caminho de mão única, mas pensando os fatores envolvidos na forma como tratamos os animais, nossa opção por transformá-los em nossos alimentos, as maneiras como temos feito isso historicamente, os procedimentos que temos usado para criá-los e matá-los e o significado ético disso. Para os estudantes que participaram das duas oficinas, foi uma oportunidade de saírem da segurança de suas certezas, de olharem a questão a partir de outros pontos de vista e de compartilharem sentimentos, ideias e vivências. Como em Aion não pretendemos estabelecer verdades, posturas únicas ou consideradas melhores que outras, foi possível nos exercitarmos na prática de ouvir posicionamentos diferentes entre si, pensarmos nos compromissos éticos envolvidos em cada um deles e nos ajudarmos mutuamente na reflexão sobre novas possibilidades de pensarmos e agirmos em relação aos animais, sobre a sua domesticação, o seu uso para transporte e como alimento. E, no caso, o pré-texto para uma das oficinas foi uma foto de uma instalação artística envolvendo galinhas vivas, numa exposição de arte contemporânea que visitáramos.

As oficinas realizadas na Universidade, em grupos comunitários, em escolas ou outros espaços, mostravam-se não apenas como momentos de muita troca de aprendizagem, mas, especialmente, como experiências coletivas e pessoais que resgatavam uma atividade que tem sido relegada ao esquecimento: o pensar! Nossa cultura tem dado muito valor ao conhecimento científico, já construído e reconhecido oficialmente na academia e nas comunidades de pesquisa, deixando de

lado o pensamento, as formas críticas e criativas de refletirmos sobre o mundo e sobre nossas vidas. O Espaço Aion permite que nos exercitemos no pensar com pessoas de todas as idades, com experiências de vida bastante diversas das nossas.

1- Espaço Aion: experiências em comunidades

Quando o Movimento dos Trabalhadores sem Terra esteve em Brasília, em 2007, para um Congresso Nacional do MST, o Projeto Espaço Aion fez à Coordenação Pedagógica do Movimento uma proposta de atuação com suas crianças, durante o evento.

O ambiente – um grande acampamento - era uma festa pública, cívica mesmo, em que se encontravam grupos de discussão, lançamento de livros, espaços com barracas, pessoas cuidando de suas crianças, outras em “restaurantes” cozinhando, outras limpando o local. E havia pessoas incumbidas de manter a prática cotidiana da escola das crianças, a *Ciranda*, como é denominada a educação infantil no MST.

Juntamo-nos – estudantes de Pedagogia, Psicologia, Filosofia, e eu – às educadoras e aos educadores das crianças, na *Ciranda*, formando um ambiente debaixo de árvores, sobre uma lona estendida. Aí, espalhamos papéis e lápis para colorir, apresentamo-nos e sugerimos: “Desenhem o lugar aonde vocês moram.” A partir daí, compartilhamos com os pais, educadores e crianças uma experiência muito enriquecedora.

As crianças produziram seus desenhos, colorindo-os com giz de cera e guache e, depois, descreveram para nós o que havia em seus desenhos. Eram suas casas, no meio de árvores, no campo, com animais, e, no interior das casas, podíamos ver objetos que elas descreveram como geladeira, fogão, comida, cama. “Comida” foi o elemento mais presente em todos os desenhos e as árvores também foram muito frequentes. Falaram do pai e da mãe, de sua participação nas atividades do MST, na organização dos acampamentos, e sobre sua atividade preferida: ir para a *Ciranda*. Falaram sobre o acampamento, sobre a questão da terra e sobre as lutas que seus pais travam ao ocuparem a terra, assunto com o qual mostraram intimidade.

Interessante observarmos que elas estão perfeitamente inseridas numa rotina, que a escola é um ambiente de que gostam e que conversaram conosco como se já nos conhecessem há muito tempo.

A experiência com os “sem-terrinhas” e a visita ao acampamento e ao ambiente do Congresso nos levou a um mundo completamente diferente do nosso na cidade, da escola no formato institucionalizado, da família de classe média.

Outra experiência comunitária que tivemos partiu de um convite do Decanato de Extensão para que nosso Projeto atuasse no Núcleo de Extensão da UnB em São Sebastião, no *Instituto Sócio-cultural e Ambiental Arthur Andrade*. Aceitamos o desafio e iniciamos nosso trabalho naquela Região Administrativa do DF, onde atuamos durante o ano de 2008.

Contamos com novas e novos estudantes, bolsistas Pibex - programa de seleção de bolsas de extensão ou extensionistas voluntários, que coordenam conosco as oficinas. Semanalmente, às sextas-feiras, tínhamos um encontro marcado com pessoas jovens e adultas, de idades variadas, no espaço de uma biblioteca visitada por pessoas da cidade, para fazer pesquisas escolares e retirar/devolver livros. Ali mesmo, num canto da biblioteca, formávamos uma roda e conversávamos sobre questões trazidas pelo grupo, a partir de um pré-texto apresentado por nós.

Estudantes de Ensino Médio, vestibulandos, donas de casa, um desenhista, pessoas com curso superior já concluído, em áreas diversas, como Direito, Música, Pedagogia, juntaram-se a nós, da Universidade de Brasília. Estudantes membros do PEAC e eu, coordenadora – tivemos, durante dois semestres, em 2008, um encontro marcado com o grupo diverso de pessoas citado anteriormente, para refletirmos sobre questões de interesse do grupo. As pessoas passaram a frequentar nosso espaço e formamos um grupo de reflexão, como esperávamos.

Para os convidados, foi uma experiência inusitada, já que puderam participar dessa experiência de “pensar junto”, “sentir junto”, de respeitar o outro e ser respeitado em discussões, de ver e participar da construção de um saber, desde seu nascimento. Como uma peça de tapeçaria, tecida com

conceitos, exemplos, sentimentos, gestos, lágrimas, por vezes, “a muitas mãos”, nossa comunidade foi se constituindo, com idéias sendo criadas e colocadas no grupo, sendo desmanchadas, refeitas, apreciadas, alinhavadas, e arrematadas por uma avaliação, ao final de cada oficina.

Para os estudantes da Universidade, consistiu numa experiência também inusitada, já que seus interlocutores e parceiros na construção do conhecimento têm sido professores e colegas que, orientados por teorias publicadas em livros, desenvolvem suas atividades de ensino-aprendizagem e pesquisa. No contexto do Espaço Aion, todas as pessoas têm voz, argumentam, fazem escolhas, contam experiências e são interpretadas pelos outros participantes, que relacionam o que é dito com seus conhecimentos obtidos por meio da literatura, das artes, da filosofia, das ciências ou de suas próprias experiências.

Os mediadores das oficinas tinham como desafio abrirem-se à escuta das questões e posturas filosóficas dos participantes. Inevitavelmente, ao planejar uma oficina e seu devido pretexto, criam-se expectativas e, muitas vezes, conclusões já são tomadas. No entanto, o trabalho dos mediadores em oficina é justamente o de se manterem abertos a diálogos, costurando “nuvens de significados” levantadas por todos. Do contrário, ao pré-estabelecerem conceitos ou reflexões, as atitudes dos mediadores seria oposta à proposta do projeto, ou seja, seria uma filosofia moralizante e vertical.

A prática da escuta mútua tanto por parte dos mediadores, quanto por parte dos participantes, possibilitava que os pretextos fossem transformados em falas com conteúdos que jamais os mediadores teriam conseguido imaginar previamente e, nessa troca, sedimentavam-se enquanto um verdadeiro diálogo entre formas diversas de pensar e de se expressar. Perceber que o espaço em questão é, antes de tudo, um espaço de diversidades, fazia com que os participantes se sentissem cada vez mais à vontade. Poder expressar-se livremente, em primeira pessoa, em nível crítico e filosófico, amparados por mediadores, é muito interessante para todas as faixas etárias e níveis sócioeconômico e culturais. Os mediadores, puderam aprender a abrir-se a todo tipo de idéias, deparando-se com as

próprias limitações e os próprios preconceitos. Os participantes puderam superar a timidez e descobrir a própria capacidade de articulação de idéias e de criar seu lugar no grupo. Olhar para essa interação, em meio a conteúdos tão significativos levantados espontaneamente, é reconhecer o significado de Aion: o desafio de coconstruir pensamentos de base horizontal.

Os temas discutidos no grupo em São Sebastião foram diversos. Nossos/as estudantes mediadores/as do processo, levaram textos, cartazes, músicas e poemas como pretextos, e o grupo deu a tônica da discussão. Discutiram-se temas como: “Conhecimento” (O que é o conhecimento?); “Estética”: (Por que gostamos do que gostamos? Como desenvolvemos o gosto/a preferência pelas coisas? As coisas são belas em si?); Ética: (O que é o amor? Existe “o” amor, ou apenas as várias formas de amar? Quais os tipos de amor que existem? O amor que sentimos corresponde ao amor pregado pela religião? Há um modelo de amor perfeito?). As discussões foram marcadas por questões políticas relacionadas à democracia, à igualdade, à justiça, aos direitos de todos, como a pergunta: “A Universidade é para todas/os?”

Entretanto, o tema que mais mobilizou o grupo foi um que não foi proposto por nenhum de nós: o acidente sofrido por um de nossos estudantes/mediadores, que entrou em coma e passou por tratamento prolongado, até se recuperar.

Foi um choque para todas/os nós, da Universidade e da comunidade. No início, conseguimos apenas relatar o acidente e comunicar o estado do colega. Logo em seguida, contudo, o tema que aflorou fortemente no grupo foi: Por que isso aconteceu? Seria o acaso? Seria o destino? Seria uma escolha (ainda que inconsciente) dele? Justamente ele, tão feliz, amado no grupo, ativo, tão cheio de vida? Por que vivemos? Acidentes são acidentes? (ocorrem acidentalmente, como diz o nome?) Por que morremos? Que sentido damos à vida?

Neste contexto, sugeriram colocações de cunho religioso, foram citados textos da Bíblia, falou-se na possibilidade de uma outra vida, falou-se na Filosofia Existencialista de Sartre, que sustenta que sempre o ser humano faz escolhas por meio de suas ações, foram citados as idéias de Freud sobre

o inconsciente, a condição de finitude do ser humano – enfim, as idéias fluíram na roda, com uma carga emotiva forte, de modo que entramos na conversa cada um/a muito triste, confuso/confusa e indignado/indignada, e saímos da reunião certos/a de que não somente estávamos construindo uma rede de significados, mas, especialmente, estávamos dando sentido a nosso encontro, à amizade que desenvolvíamos, a nossas vidas. Não um sentido certo e definitivo, que nos deixasse seguros e imunes às dores e incertezas, mas um sentido que envolvia solidariedade, na certeza de nosso limite e de nossas possibilidades como humanos.

Seguimos fazendo nossos encontros, o colega se recuperou e, durante o processo de tratamento que o afastou do grupo, tivemos, ainda, uma outra sessão enfocando o ocorrido a ele, que resultou em um trabalho coletivo, com textos escritos e desenhos, como se fosse uma “carta”, entregue a ele assim que pudemos visitá-lo. Foi um presente feito para torná-lo presente.

Com essas experiências tão significativas, sabemos hoje, mais do que imaginávamos antes, que no Espaço Aion “cabem” todas as experiências, expressões, pensamentos, assombros, alegrias que cabem no nosso mundo – o mundo que estamos aprendendo a construir e a chamar de “nosso”.

2- Aion no contexto do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

O encontro de estudantes e professores de áreas diversas tem sido um campo fértil de promoção de trabalho prático, estudos, pesquisas e publicações.

Houve estudantes que tiveram grande parte de sua graduação comprometida com a prática filosófica que vimos desenvolvendo. Da graduação para o Mestrado, quando se tornaram voluntárias, essas pessoas desenvolveram projetos de pesquisa em TCCs e estágios, no Pibic - programa de bolsas de iniciação científica e até no mestrado, sempre incluindo as idéias e a metodologia do Espaço Aion.

Nosso PEAC Espaço Aion incluiu-se como atividade do projeto Procad/CAPES 137/2007 - Biopolítica, Escola e Resistência: Infâncias para a Formação de Professores – sob a coordenação geral do Prof. Walter Kohan, e, no âmbito a UnB, esteve sob minha coordenação. Dessa forma, as/os estudantes do Espaço Aion se envolveram em atividades de oficinas, em estudos, em intercâmbios e participação em Jornadas nas outras duas entidades participantes do Procad: UERJ, no Rio de Janeiro, UFC, em Fortaleza, e na UNESP, em Araraquara, São Paulo. Assim, ampliamos e diversificamos nossos estudos e pesquisas. A partir dos estudos, pesquisas e intercâmbios e das jornadas, escrevemos dois livros com a produção do Procad/CAPES (GADELHA; PULINO, 2012; RAMOS; KOHAN, 2012).

Desde essa experiência, que durou 4 anos, vimos desenvolvendo um Programa de Pesquisa amplo e interdisciplinar, que engloba bolsistas de Pibic e Pibex, além de estudantes e professores de graduação e pós-graduação. Nesse processo, criamos o Laboratório de Psicologia no Espaço Público e suas interdisciplinaridades – LabPEP: Ágora Psyché, sob minha coordenação, que abriga o Espaço Aion e outros projetos de pesquisa, estudos e extensão, com professoras do PED/IP/UnB.

A partir de nossa formação desde a graduação em Psicologia, do Mestrado e Doutorado em Filosofia, e da experiência interdisciplinar vivenciada no Projeto Espaço Aion, venho articulando as minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão em torno da Psicologia, da Filosofia e da Educação.

Em nossa prática pedagógica em todas essas disciplinas, percebo a marca da experiência que tenho vivido nos Projetos Filoesco e Espaço Aion: a aula em forma de oficina, as discussões coordenadas de modo a dar a oportunidade para todos se expressarem, a presença da pergunta como elemento central da metodologia e a compreensão humilde de que o pensar nos prepara não somente para a construção do conhecimento, mas para o processo mesmo de nos constituirmos solidariamente como seres humanos, e cada um de nós como sujeitos.

3- Espaço Aion: espaço/tempo de criação e encontro com o outro

Mencionamos, anteriormente, que nossas experiências em projetos de novas práticas filosóficas – Filoesco e Espaço Aion - adentraram nossas atividades do Programa de Cooperação Acadêmica –Procad/CAPES Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores, assim como no desenvolvimento de orientações de projetos de iniciação do PIBIC e de Dissertações de Mestrado. Inspiradas pela nossa prática do filosofar, que nos permite olhar a Psicologia com olhos de quem não busca a verdade definitiva, mas como um saber em construção, da qual participamos. No diálogo com outras ciências e, especialmente, com a Filosofia, nosso fazer psicológico elege o pensar como atividade privilegiada e cada um e todos os sujeitos como partícipes do processo de construção de uma compreensão do humano. Esse humano é visto tanto como singularidade produzida na relação social, mediada por sistemas simbólicos culturais, como enquanto espécie, em sua genericidade, pluraridade e complexidade (HELLER, 2004).

Como realizar pesquisas que tomem o humano não mais como totalidade homogênea, nem como vivências idiossincráticas isoladas umas das outras, mas como um ser que se torna humano, num devir, que se constitui como o conjunto de experiências marcadas, ao mesmo tempo, pela diversidade e pela singularidade?

Como não perder de vista que o ser humano, ainda que se constituindo como singularidade, e se agrupando por circunstâncias de vida, é um ser histórico, que nasce e morre. Entre o nascer e o morrer, sua existência é caracterizada por um vir a ser, um processo de transformação de si mesmo e do mundo, a partir de relações que mantém com seus semelhantes e com outros seres que habitam o mundo.

Como produzir essa ciência, a Psicologia, esse saber sobre o humano em sua experiência de ser único, sobre a subjetividade, sobre o tornar-se humano como experiência original e irrepetível, sem nos esquecermos de que ele se constitui com o outro, dentro dos limites e possibilidades da espécie e da cultura, assumindo compromissos políticos?

Como assumir uma epistemologia da Psicologia que inclua uma perspectiva estética, um compromisso ético e político com o humano?

Nosso Espaço Aion tem sido o espaço/tempo de experiência, da busca do outro que, conosco e como nós, faça perguntas, cultive a humildade do não saber, que, por meio da crítica, construa novas possibilidades de pensar, de conhecer e agir criativamente o/no mundo, reinventando-se e se comprometendo com a diferença que o olhar e a vivência do outro nos mostra.

Certamente, em meio a todos os estudos e pesquisas com que nos envolvemos e que conhecemos em nossa vida acadêmica, ter um espaço/tempo que nos permita criar brechas e caminhos críticos para além do instituído, pode nos possibilitar, dentre outras coisas, dar um outro sentido para nossas experiências como educadoras, pesquisadoras e pessoas.

REFERÊNCIAS

COSTA, Alexandre. *Heráclito: Fragmentos Contextualizados*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

PULINO, Lucia Helena C. Z. A Psicologia no Projeto Filosofia na Escola: Construindo a interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter; LEAL, Beranradina; RIBEIRO, Alvaro. (Orgs). *Filosofia na Escola Pública*. Vol V. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 296 a 310.

_____. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, v.73, n.19, p.29-40, 2001.

_____. A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. In: KOHAN, Walter. (Org). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 213-231.

_____. A prática de filosofia na escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos In *RESAFE - Revista Sul Americana de Filosofia e Educação*. Nov., 2003. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/dossier/mesas/mes003_pulino.htm. Acesso em 30 de junho de 2015.

_____. Espaço Aion: A Filosofia como espaço de reflexão na comunidade.
In *Childhood & Philosophy*, v.3, n.5, p.155-167, 2007.

GADELHA, Sylvio; PULINO, Lucia Helena C. Z. (Orgs.) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias na formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012.

Luzes a Caliban: a formação do verdadeiro Mestre, segundo José Enrique Rodó

Célia Tolentino
Elisângela da Silva Santos

Por seu turno, o intelectual que seguiu o colonialista no plano do universal abstrato vai lutar para que o colono e o colonizado possam viver em paz num mundo novo. (Frantz Fanon)

Após o processo de Independência das Colônias de Espanha e Portugal na América Latina, a questão educacional figurou como um dos grandes temas a serem debatidos pelo pensamento social interessado em construir um projeto nacional para as jovens Repúblicas, todas elas padecendo do *ethos* de ex-colônias.

José Enrique Rodó (1871-1917), pensador, crítico literário, professor e político uruguaio pouco discutido no Brasil, foi um autor importante por ter pensado um projeto continental e retomá-lo parece oportuno para refletirmos sobre a formação do professor em tempos de grandes mudanças, como os atuais, quando estão em causa o conhecimento, a educação e os projetos nacionais, agora medidos em nova forma de escala global. No momento da discussão na qual interfere Rodó, a escala era o Ocidente, os modelos possíveis se dividiam entre a velha Europa e suas revoluções iluministas, e a América do Norte e seu modelo de revolução industrial.

Segundo Esteve (1999), a América Latina vive hoje um problema que atinge todo o mundo ocidental: o mal-estar docente. Como agentes desencadeadores estariam a desvalorização do profissional,

concomitantemente às progressivas exigências, à violência, à indisciplina e outros fatores que promovem a crise da identidade, levando o educador a questionar o próprio sentido da profissão.

José Enrique Rodó também produziu seus textos educacionais num período de crise e transição, e nesse contexto refletiu, juntamente com seus interlocutores, sobre o significado de ser Mestre. Considerando os desafios do presente, propomo-nos a retomar algumas questões tratadas por Rodó e outros autores de sua geração, enfocando os modelos educacionais que, segundo o autor, deveriam fundamentar a formação da nação, e essa, somente sob a mão de grandes mestres, capazes de alta reflexão, poderia se construir em bases sólidas. Como podemos ver, de antemão, na perspectiva rodoniana, o mestre tem nas mãos o destino da civilização de uma nação e, portanto, seu lugar é central na vida social e política de um país.

É importante ler Rodó lembrando que o pensador escreveu em uma época de mudanças de paradigmas, quando se exaltava o poder criador do indivíduo, a subjetividade, os valores espirituais e acreditava-se na possibilidade de contribuir com o pensamento para modificar a história. Rodó fazia parte da *Geração dos Novecentos*, composta de um grupo de intelectuais autodidatas, sem formação ou vinculação acadêmicas, que não partilhavam uma única filosofia, mas tinham em comum o projeto de construção da nação uruguaia, defendendo a ruptura com o passado colonial.

Mas os intelectuais não eram os únicos que disputavam a condução do destino nacional. A pesquisadora Silvia Rodríguez Villamil (1968) observa a existência de dois grupos na Montevideu de 1876 a 1890, ambos disputando a regência do processo de construção do país: os doutores e os caudilhos. Tratava-se das mesmas personagens que estabeleciam divisões no campo político e os primeiros seriam representantes de uma mentalidade “urbana e europeizada”, enquanto os segundos se definiam por uma mentalidade *criolla* e “tradicional”. Estes últimos defenderiam valores vinculados à época colonial, identificada fortemente com um estilo de vida rural, de “tendência regressiva” (VILLAMIL, 2008, p. 140). Existia neste grupo uma atitude defensiva em relação à modernização e

às transformações, isto é, diante do novo. Os intelectuais, ao contrário, recusavam a cultura crioula tradicional, pois, segundo entendiam, pertenceria ao passado, era como uma etapa de barbárie e de ignorância. O que era sinônimo de civilização e de progresso viria da Europa.

Rodó fazia parte dessa *intelligentsia* e, como podemos observar em seus textos, defendia a ruptura com o passado colonial, mas não com o passado hispânico. Haveria na inteligência espanhola um pensamento clássico que deveria ser mantido e reforçado, cuja ruptura significaria perda da tradição. Não apenas em Rodó o apego à tradição parece ter sido considerado imprescindível para a construção do futuro das jovens nações da América Latina. Muitos dessa geração recusavam o regionalismo e o localismo, herdados da situação colonial, mas também temiam a modernidade.

Para Rodó, havia três perigos na formação da nação uruguaia do século XX. O primeiro seria a consequência de uma violenta ruptura e um distanciamento da Espanha causado pela emancipação. O segundo seria a afluência de grandes massas de imigrantes e um possível ambiente de incolor cosmopolitismo que, ao mesmo tempo em que originava uma burguesia ascendente, perderia o sentimento de pátria. E, por fim, como terceiro elemento, haveria o aspecto ideológico da própria teoria do progresso, que acabava por menosprezar a tradição e impulsionava o desconhecimento da continuidade solidária das gerações humanas. Nesse sentido, a modernidade, apesar de abrir as portas do país para as novidades europeias, mostrava-se desordenada e caótica. Nosso autor pensava sobre a necessidade de recuperar um possível sentido de harmonia que a sociedade estaria deixando para trás e a educação, como formação humana, seria um elemento de grande importância para mantê-la. Em *Motivos de Proteo*, Rodó afirma:

Importantísimo cuidado es éste de mantener la renovación vital, el progresivo movimiento, de nuestras ideas, sobre que vengo hablándote; pero no olvides nunca que para que tal renovación sea positivamente una fuerza en el gobierno de la propia personalidad, y no reduzca a un mecanismo encerrado, como en la caja de un reloj, en el círculo del

conocimiento teórico, preciso es que su impulso se propague a los sentimientos y los actos, y concurra así a la *orgánica evolución de nuestra vida moral*. (RODÓ, 1945, p. 325, grifos nossos)

Sua principal ânsia nesse momento era descobrir e fixar nos seus leitores uma função melhor definida no mundo e, desse modo, seria fundamental que o conhecimento não ficasse fechado em si mesmo, como um relógio em sua caixa, dando voltas em torno do próprio eixo. Deveria produzir ações e atos renovadores principalmente em direção a uma organicidade da vida moral. A multidão necessitava de uma direção moral, pois, sem isso, seria apenas um instrumento de barbárie, e esse objetivo seria conquistado por meio do processo educativo.

Como demonstram seus textos, uma consciência de cultura nacional começava a se produzir e o intelectual deveria contribuir para esse sentido de formação: “necesitamos, como del aire y de la luz, formar nuestra historia”. Entretanto, a necessidade, posta como urgente, de se encontrar uma tradição que oferecesse respaldo a essa ideia de futuro viria do passado, do ponto de origem comum, a Espanha. E era essa origem comum que não deveria, segundo Rodó, ser ignorada.

Em seus escritos, como veremos, um tom professoral remete à necessidade de certo “reajuste histórico”, dirigido para aqueles que tinham por obrigação retomar as rédeas da sociedade e inspirá-la por meio da *disciplina intelectual*, que deveria devolver a cultura e os valores espanhóis perdidos durante o processo de independência e modernização das sociedades hispano-americanas.

1- O outro projeto: a educação burguesa

Se, nessa virada para o Século XX, elite política e intelectual uruguaia se debatia por uma manutenção da ruralidade e da cultura *criolla* ou um retorno ao classicismo espanhol, as Repúblicas vizinhas, politicamente independentes, também se impunham o dever de alcançar o que se denominava “emancipação mental”, como afirmou Torres (2000) ou o dever de criarem uma cultura original. Para Richard Morse (2011),

alguns pensadores e dirigentes concordaram com as receitas vigentes de “progresso” e reconheceram com pesar o atraso de seus países. Também para esses a educação seria o caminho de superação do atraso: a educação burguesa.

A cidade modernizada, que segundo Rama (1985), surgiu por volta de 1870, fixou mitos sociais derivados do uso da letra, e tais mitos serviam para alcançar posições sociais. A fim de desenvolver uma sociedade civilizada, era necessária a construção de uma educação letrada, transformando o território antes selvagem numa cidade civilizada. A escola passou a ser vista como o lugar específico responsável pela formação das crianças e jovens em direção à construção de uma nação com ideias e ideais homogêneos. Foi a “maestra normal” que fixou os sonhos dos jovens da burguesia incipiente.

Entretanto, após a Independência, não somente o alcance de posições sociais estaria em questão, mas se pensava sobre a consolidação de uma nova ordem por meio da letra, cuja legitimidade seria encontrada no homem culto e letrado, que se erguia como o único forjador da pátria. Decorria daí a necessidade de estabelecer uma série de práticas disciplinares e a escola representaria a razão organizadora, simbolizando o sonho da ordem. A intelectualidade, também em processo de formação, via como urgente a educação para sanar o “atraso” do continente em relação ao modelo de civilização europeu. Educar para a modernidade, esse foi o grande lema de muitos autores latino-americanos do Século XIX e início do XX.

Um dos autores influentes, que fizeram da educação a distinção entre civilização e barbárie, foi o argentino Domingos Faustino Sarmiento (1811-1888), que influenciaria o uruguaio José Pedro Varela (1845-1879). Sarmiento via como uma das grandes necessidades a implantação de uma República Argentina capacitada para criar uma virtude em seus membros, por meio da educação pública e pelo exercício da liberdade política. A educação, portanto, seria o ponto de partida para criar uma república de cidadãos. Esse é o grande tema de sua obra mais conhecida, *Facundo*.

José Pedro Varela, seu amigo e seguidor, trazendo ideias positivistas a partir da sua viagem à Europa, participaria do governo uruguaio de Lorenzo Latorre (1870-1880) e colocaria suas propostas num projeto de reforma educacional lançado em 1875:

La educación es lo que nos falta [...], pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la consciencia oscurecida del Pueblo y preparando el niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano... La mayor parte de nuestras disposiciones políticas están a la altura de las más civilizadas del mundo. Por qué, pues, teniendo leyes buenas, vivimos sin embargo en el caos? Porque las masas de nuestra población son ignorantes y atrasadas. (VARELA *apud* BRALICH, 1987, p. 55)

O projeto de reforma e a Lei de Educação de Varela se assentava em três pilares básicos: um ensino primário estendido a todo país e fortemente centralizador; um ensino técnico incipiente, porém com grandes possibilidades materiais de desenvolvimento; e um ensino secundário e superior, centrado na universidade, especificamente em três áreas: Direito, Medicina e Matemáticas.

Nesta perspectiva a educação no Uruguai, a partir do começo do Século XX e final do XIX, passou a ter papel muito importante, pois via-se as escolas como necessárias para modificar hábitos de trabalho e de vida das pessoas, além da incorporação de uma lógica de pensamento racionalizada. Dessa forma, segundo Caetano e Rilla (1996), concretizou-se a criação de um sistema de ensino primário, de base igualitária, em consonância com as exigências disciplinadoras da economia em transformação e “con los compromisos filosóficos derivados de la matriz iluminista, atenta a la dicotomia sarmentina de civilización y barbárie” (CAETANO; RILLA, 1996, p. 81).

O que se nota a partir das mudanças ocorridas nessa segunda metade do Século XIX é que o Uruguai, assim como o restante do Continente, encontrou seu modelo de modernidade na Europa Ocidental. O moderno se associava à indústria e ao urbano, com a expansão de educação, serviços de saúde, comunicações, cidadania política, ciência e progresso.

Ao apresentarmos o modelo de educação rodoniano e o projeto burguês de educação seguido por Varela e outros educadores do Continente, podemos notar que aquele seguia um projeto educacional a partir das exigências do processo de modernização e democratização. Rodó opta pela via contrária. Sua mensagem humanista e regeneradora não se encerra no modelo utilitarista emprestado dos Estados Unidos da América.

O projeto de educação para a América Latina, descrito em suas obras, deveria realizar um trabalho de sínteses que tomasse o melhor da tradição clássica e Hispânica, bom gosto, arte, heroísmo e delicadeza nos costumes, como se Rodó quisesse “limpar” o passado regionalista e substituir a educação simplificada por uma educação mais elaborada e ampla. Somente assim a distinção entre espíritos nobres e comuns poderia ser realizada, de modo que não existe em seus escritos um interesse pelo “nivelamento e *standartização* das almas”.

Talvez pudéssemos dizer que Rodó, ingenuamente, via a verdadeira educação, como algo pessoal e imanente, realizada por cada ser humano em particular, que buscasse sempre a verdadeira vocação e fugisse sempre dos extravios e da desmoralização. O peruano Francisco García Calderon (1834-1905), um dos autores que trocou correspondências com Rodó, questionou sua concepção educacional, dizendo que parecia um método de ensino muito prematuro para as nações semibárbaras:

Rodó aconseja el ocio clásico en repúblicas amenazadas por una abundante burocracia, el reposo consagrado a la alta cultura, cuando la tierra solicita todos los esfuerzos, y de la conquista de la riqueza nace un brillante materialismo. (CALDERON *apud* MORALES, 2000, p. 100).

Rodó via como necessário oferecer uma resposta regeneradora para o conflito entre espiritualidade e modernidade da nova sociedade latino-americana que emergia naquele momento; sua tentativa era fugir da vulgaridade e da mediocridade que a homogeneização cultural, a democracia igualitária e a emergência das massas poderia ocasionar, buscando num passado idealizado a possibilidade de ordenar o caos que seguia o novo mundo.

2- Por uma América culta e europeizada

Em 1900, Rodó publicou sua obra mais conhecida e divulgada: *Ariel*. Ariel e Caliban são personagens retomadas da peça *A Tempestade* (1611), de William Shakespeare; trata-se de sua última comédia conhecida, que pode ser pensada também como um testamento político, moral e estético (cf. NEUMANN *apud* IRMTRUD, 2008). Outra referência que Rodó teria tido ao retomar estas figuras, conforme alguns críticos, seria uma peça dramática intitulada *Caliban: suite de la tempête: drame philosophique*, escrita por Ernest Renan, em 1878. Segundo seu autor, é uma espécie de continuação de *A Tempestade* shakespeariana, porém adaptada às ideias de seu tempo. Escrita sete anos depois da Comuna de Paris, na obra do conservador Renan, Caliban representaria a classe operária vitoriosa e livre, significaria o triunfo da democracia, a aniquilação da elevação intelectual e espiritual, qualidades da elite aristocrática, e a instauração da mediocridade castradora de todo idealismo e progresso. Nessa era de Caliban e de democracia, não haveria lugar para Ariel, personagem que representa o espírito do conhecimento na obra shakespeariana. Portanto, a ideologia antidemocrática e aristocrática define a obra de Renan, que lamenta perda de um “arielismo”.

Na peça de Renan, Ariel questiona a Caliban sobre o motivo de sua revolta contra Próspero. Este responde dizendo que é explorado, e ser explorado por outro homem é a coisa mais insuportável que pode existir. Além disso, havia sido ele quem mostrara a Próspero os campos, as árvores, os rios etc. E ele apenas lhe oferecera a condição de servo. Ariel contesta esta posição de Caliban, dizendo que o senhor havia lhe oferecido a linguagem e a razão; Caliban rebate afirmando que Ariel era religioso e que aceitaria tudo como Providência.

O desenho das personagens feito por Renan estabelece o conflito entre liberdade e servidão, pensamento religioso e pensamento humanista, anjo e diabo, burguesia/ nobreza e povo. O intuito de Caliban é lutar pela liberdade dos servos, por isso passa a ser visto como o “o povo”, o que neste momento, na França, era uma alusão ao processo de democratização da sociedade. Conforme Ardao (1955), é muito

conhecida a vasta influência de Ernest Renan na geração uruguaia dos *Novecentos*, à qual pertencia Rodó.

O *Ariel* de Rodó se aproxima também de Shakespeare. Sua tentativa teria sido a de atualizar a discussão para o final do século XIX, momento em que o mundo presenciava a influência norte-americana nas ex-colônias europeias. Segundo O’Gorman (1995), grande parte dos governos das “jovens nações” impuseram um sistema liberal, cujo modelo se baseava nos Estados Unidos. Este modelo não funcionou de forma completa, porém conduziu ao pensamento comum: a “formidável república do norte” passou a ser objeto de admiração e de imitação. Esta situação se intensificou a partir da luta cubana por sua independência da Espanha, quando a intervenção dos Estados Unidos e o “impulso informal” que impôs a Cuba puseram as elites latino-americanas em uma situação ambivalente: por um lado, apoiavam e viam com simpatia a independência cubana da Espanha, mas, por outro, também temiam a crescente influência e o evidente poderio militar dos Estados Unidos. Ainda segundo o autor, os Estados Unidos deixaram de ser um modelo e se converteram em uma ameaça iminente para os jovens e débeis países latino-americanos. Por outro lado, esta situação se generalizou e houve uma revalorização do passado hispânico e dos sistemas tradicionais em oposição aos da modernidade, representados pelos norte-americanos. Foi neste contexto que surgiu o livro *Ariel*, de Rodó. De acordo com Ianni: “*Ariel* é uma contribuição fundamental para a compreensão do europeísmo que impregna o pensamento e o modo de ser dos amplos setores sociais das sociedades latino-americanas” (IANNI, 1991, p. 07).

Nesse momento, portanto, o Continente parecia possuir duas opções de modelos a serem seguidos: permanecer atrelado à Europa, a partir da sua ligação com a Península Ibérica, ou seguir o modelo de modernização da outra América, representada pelos Estados Unidos. Rodó, em *Ariel*, defende a ideia que o continente poderia beneficiar-se melhor com as contribuições europeias, em contraposição às norte-americanas. No livro, a personagem Caliban aparece como a encarnação dos Estados Unidos da América, representando o desenvolvimento material desenfreado, o utilitarismo e o nivelamento por baixo, em detrimento do desenvolvimento espiritual, do conhecimento elaborado e da delicadeza:

Cuando el sentido de la utilidad material y el bienestar domina en el carácter de las sociedades humanas con la energía que tiene lo presente, los resultados del espíritu estrecho y la cultura unilateral son particularmente funestos a la difusión de aquellas preocupaciones puramente ideales que, siendo objeto de amar para quienes les consagran las energías más nobles y perseverantes de su vida, se convierten en una remota, y quizá no sospechada, región, para una inmensa parte de los otros. (RODÓ, 1945, p. 210)

Como vemos nesta passagem, Rodó criticava a utilidade material priorizada em detrimento do desenvolvimento espiritual e cultural; a personagem de Ariel representa, no livro homônimo, a Juventude que necessita ser orientada e que, portanto, poderia ser pensada como uma espécie de metáfora do Continente Latino-Americano que se imaginava em processo de formação de uma cultura, literatura e também sociedade. Em *Ariel*, Rodó propõe que a juventude siga os ensinamentos de Próspero, o dono de uma “voz magistral” que ensina, de forma profunda, o cultivo do espírito e dos valores morais:

La juventude que vivís es una fuerza de cuya aplicación sois los obreros y un tesoro de cuya inversión sois responsables. Amad ese tesoro y esa fuerza; haced que al altivo sentimiento de su posesión permanezca ardiente y eficaz en vosotros. Yo os digo, con Renan: “La juventud es el descubrimiento de un horizonte inmenso que es la vida”. El descubrimiento que revela las tierras ignoradas necesita completarse por el esfuerzo viril que las subjuga. (RODÓ, 1957, pp. 203-204).

Percebe-se, por meio desta passagem, que a juventude representa o grande potencial formativo da nação. Conforme Real de Azúa (1976), *Ariel* postulou uma concepção de personalidade e, partindo dela, uma visão de mundo, de cultura e de sociedade. O tom de chamamento era a urgência, a pedagogia implícita e social. As soluções, as forças moralizadoras, os exemplos aludem sempre ao coletivo, ao americano. Um dos grandes objetivos do livro, portanto, era a tentativa de imprimir “uma pedagogia cívica”, em um contexto de crescimento da democracia:

Pienso que hablar a la juventud sobre nobles y elevados motivos. Cualesquiera que sean, es un género de oratoria sagrada. Pienso también que el espíritu de la juventud es un terreno generoso donde la simiente de una palabra oportuna suele rendir, en corto tiempo los frutos de una inmortal vegetación. (RODÓ, 1945, p. 203)

O estilo do escritor está marcado por uma grande inclinação estética e livresca, o que contribui para um modelo de conduta e de sociedade. Pode ser lido como “uma pedagogia política, de bloco, de conjunto, que primeiro se dirige à sociedade, para depois, indiretamente, influir sobre o indivíduo” (ERCASTY; SEGUNDO, 1954, p. 86)

As “vozes soberanas do porvir”, representadas pela população jovem, parecem encontrar nos escritos de Rodó seus primeiros espaços de atuação. A necessidade de “arielizar” a parcela jovem, isto é, a reclamação por uma cidadania e individualidade da juventude e, por consequência, do continente, feita em tom bastante esperançoso, apareceu num momento em que a sociedade uruguaia guardava os resquícios de uma reformulação intensa do seu sistema educacional, como observamos anteriormente. Segundo Ardao (1971), a perspectiva de Rodó pode ser encarada como um “verdadeiro messianismo da cultura”, isto é, se supõe a possibilidade e necessidade de uma educação plena.

Apresentado o núcleo de concentração da obra mais conhecida de Rodó, podemos retomar ao tema principal deste texto, que é a discussão da formação do professor, *El Gran Maestro*, o responsável por inculcar na juventude uruguaia um pensamento condizente com as necessidades de formar forças atuantes na constituição do Continente.

Para Rodó, a juventude Latino-Americana seria uma parcela da população extremamente significativa no processo evolutivo das sociedades. Logo na abertura de *Ariel*, Próspero inicia seu sermão aos jovens no interior de uma sala de estudos, num ambiente sereno, dizendo que a juventude significa uma renovação da humanidade:

La juventud, que así significa en el alma de los individuos y la de las generaciones luz, amor, energía, existe y lo significa

también en el proceso evolutivo de las sociedades. De los pueblos que sienten y consideran la vida como vosotros, serán siempre la fecundidad, la fuerza, el dominio del porvenir. (RODÓ, 1945, p. 204)

O que fica explícito na citação é a convicção da necessidade de a geração do futuro ter uma educação condizente com a temporalidade moderna, sem a perda de vínculo com a cultura clássica, pois os jovens não poderiam ser “exemplares mutilados da humanidade”. Era necessário imprimir o civismo, por meio da educação, em sociedades que não possuíam um modelo formativo definido.

3- O papel do mestre

É interessante pensarmos que, na perspectiva rodoniana, a juventude representaria o começo de uma nova civilização, demarcaria o início de uma identidade, que na Colônia não existia, pois recebíamos os modelos já consolidados na Metrópole:

Animados por ese sentimiento, entrad, pues, a la vida, que os abre sus hondos horizontes, con la noble ambición de hacer sentir vuestra presencia en ella desde el momento en que la afrontéis con la altiva mirada del conquistador. – Toca al espíritu juvenil la iniciativa audaz, la genialidad innovadora. – Quizá universalmente, hoy, la acción y la influencia de la juventud son en la marcha de las sociedades humanas menos efectivas e intensas que debieran ser. (RODÓ, 1957, p. 207-208).

O continente, marcado por uma cultura periférica e defasada, deveria ultrapassar uma educação fechada e especializada para atingir a plenitude espiritual e humana. Somente assim o povo latino-americano estaria apto a estampar sua personalidade diferenciada, proveniente de uma civilização herdada, porém dona de um imenso porvir e capacitada para encontrar a “plenitude de seus destinos”, por meio da juventude moralmente direcionada.

Civilizar e educar desde o livro, a cátedra, a imprensa, o ofício artístico e o industrial, eram necessidades que futuramente fortaleceriam o espírito latino-americano, e somente dessa forma teríamos mais força política e social. A vantagem de sermos um continente onde a promessa de desenvolvimento ainda era projeto, era a característica incentivadora da produção intelectual do escritor que, no entender de Rodó, deveria estar comprometido.

O analfabetismo seria uma “praga continental”, pois Rodó acreditava que uma civilização somente poderia atingir a prosperidade e a grandeza material se as maneiras de pensar fossem superiores e, para tanto, a primeira tarefa seria educar todos. Somente assim “os melhores” poderiam ser selecionados. Rodó afirmava, ainda, que o Continente Latino Americano possuía uma inferioridade na produção científica devido à pobreza de estímulos, e não de inteligências:

El motivo determinante de la inferioridad de nuestra capacidad productiva, en materia científica, no es tanto la falta de energía y de aptitudes para la producción, puesto que, guardando la proporción natural, ellas existen virtualmente como en los centros de más alta cultura; sino la pobreza de los estímulos que el ambiente ofrece a la perseverancia en las actividades de ese orden, por mucho que ellas respondan a una vehemente vocación personal [...]. *En nuestro medio, el profesorado no ofrece siquiera esas mínimas compensaciones, y suele ser una forma de actividad puramente provisional que se abandona por otras más lucrativas, o que se comparte con estas, sin mayor interés o estímulo [...].* No es sólo el interés de la enseñanza universitaria el que exige que se propenda a hacer del profesorado una carrera estable y remuneradora. Es el interés general de nuestra cultura, que debe aprestarse ya para una época en que la investigación y la producción científica asuman *el carácter autónomico y perseverante que sólo puede darse cuando la vocación de los estudiosos no se ve obligada a desviarse en el sentido del trabajo puramente utilitario.* (RODÓ *apud* ARIAS, 1941, pp. 152-153, 1941, grifos nossos)

A educação superespecializada, como pensava também Auguste Comte (1798-1857), aniquilaria o humanismo, traria o conhecimento para o solo amesquinhado do utilitarismo. A juventude deveria converter-se em força portadora de um novo humanismo espiritualizado. Por isso a necessidade de uma formação completa, que alargasse os horizontes humanísticos com objetivo de produzir uma elite pensante em nossas plagas, capaz de dar uma fisionomia das letras e às ciências latino-americanas. Segundo seu diagnóstico, o pobre professor, cujo ofício se restringia a um trabalho sem qualquer compensação, humana ou material, prestes a abandonar o ofício assim que surgisse qualquer atividade mais lucrativa, estaria longe de ser o mestre condutor da personalidade nova que o Continente requeria. Essa era uma das causas pelas quais a América Latina aparecia como uma civilização amorfa para o restante do mundo.

No sonho de Rodó (assim como em Comte) o Maestro seria um membro da classe dirigente, com a missão de contribuir para que cada cidadão descobrisse sua mais ampla vocação e desse amplitude ao seu papel transformador no mundo: “Mientras vivimos, nada hay en nosotros que no sufra retoque y complemento. Todo es revelación, todos es enseñanza, todo es tesoro oculto, en las casas; y el sol de cada día arranca de ellas nuestro destello de originalidad” (RODÓ, 1945, p. 14).

A escola seria, como já pensara e instituíra Varela, no Uruguai, o primeiro passo para equidade social das multidões, mas tocava a ela dar um sentido também para a vida moral:

La educación popular adquiere, considerada en relación a tal obra, como siempre que se la mira con el pensamiento del porvenir, un interés supremo. Es en la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las munchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidade social, que consagra para todos la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridade. Ella debe complementar tan noble cometido, haciendo objetos de una educación preferente y cuidadosa el sentido del orden, la idea y la voluntad de la justicia, el sentimiento de las legítimas autoridades morales. (RODÓ, 1957, p. 223)

O educador americano, segundo o pensador, deveria ter consciência histórica como um elemento imprescindível, mas em qualquer área de ensino era fundamental superar a “estreiteza do espírito”:

Nunca llegará a dominar de veras una materia de conocimiento quien sincera y profundamente no la ame: la ciencia no se rinde à quien le prueba amor; pero cabe experimentar este amor y no tener la aptitud de comunicarlo a los otros; cabe ser sábio y no ser maestro. (RODÓ, 1945, p. 24)

Ou seja, ao Maestro caberia descobrir as vocações, contribuir para a construção moral, cívica e filosófica em direção à formação da nova civilização. Tal demiurgo deveria ser portador de um amor profundo pela ciência e pela missão civilizadora e, por conseguinte, ocupar um lugar social da mais alta relevância.

Essa é a ideia de educação presente em *Ariel*, que podemos ver como um “romance de formação”, gênero que pretendia apaixonar gerações convocando-as para uma ação política e moral. O importante é perceber que, ao final, é ao indivíduo que se imputa a tarefa do desenvolvimento maior, em busca da tal verdadeira vocação no mundo.

Essas características podem ser observadas num gênero literário que surgiu no Século XVIII, na Alemanha, o chamado Bildungsroman, cuja temática principal é a formação do indivíduo. Segundo Mazzari (1999), a tensão dialética inerente a esse gênero está baseada entre o real e o potencial. O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, escrito entre os anos de 1793 e 1795, representa um dos livros mais conhecidos desse gênero.

De acordo com Wilma Patricia Mass (2000), o significado de Romance de Formação corresponde a dois conceitos fundamentais do patrimônio das instituições burguesas. Bildung e Roman são dois termos que entraram no vocabulário acadêmico na segunda metade do século XVIII. A formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também como classe, coincidem historicamente com a “cidadania” do gênero romance.

Trata-se, portanto, de uma instituição social-literária, composta, por um lado, pelo conceito histórico da Bildung burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance. (MASS, 2000, p. 14)

Para Ardao (1971), Rodó, em seus textos, sempre buscou enfatizar a necessidade de preparação espiritual de cada indivíduo, cada geração e cada comunidade para que se auto definissem de acordo com seus ideais. O Bildungsroman tematiza esse processo de formação do indivíduo, que gira em torno da integração das personagens ao meio social. Essa integração se realizaria por meio da educação para um ideal, juntamente com o contato direto do sujeito em formação com a realidade objetiva, ou seja, por meio de sua interação na sociedade.

No romance de Goethe, a expansão plena e harmoniosa das capacidades do herói, a realização efetiva de sua totalidade humana é projetada no futuro e sua existência apresenta-se assim como um “estar a caminho”, rumo a uma maestria ou sabedoria.

Rodó, ao eleger a juventude como espécie de força propulsora do Continente, também projeta o futuro e nele aposta. A educação e a formação dos jovens, após o processo de Independência política, passava a ser a ferramenta para a transição para a modernidade, na América Latina: “Huérfanos de tradiciones muy hondas que le orienten, ese Pueblo no ha sabido la idealidade inspiradora del pasado con una alta y desinteresada concepción del porvenir.” (RODÓ, 1945, pp. 231-232).

Deste modo, seria necessário a presença de uma juventude reflexiva, que soubesse atuar de modo racional e orientado, sem despertar “al salvaje que el humano lleva dentro”. Ou seja, um claro projeto civilizador, de “elevação da condição humana”, nada utilitário. Rodó supunha que as energias do educador deveriam ser suficientes para “arrastar” os alunos a desenvolverem suas próprias energias, cujas ações deveriam desdobrar para e fecundar os campos vizinhos em direção à formação de espíritos ilustrados e comprometidos com a vida social: “Es la educación Arte soberano en

que se resume toda la superioridad de nuestra naturaleza humana, toda la dignidade de nuestro destino, todo lo que nos levanta sobre la condición de la cosa y del bruto.” (RODÓ *apud* REYES, pp. 108-109)

Além dessa perspectiva do Bildungsroman, podemos ler em Rodó grandes influências da perspectiva grega de formação humana, que priorizava o aprimoramento ético-pessoal como a finalidade essencial da educação. Rodó desconfiava da noção de progresso materialista e por isso priorizava os ideais espirituais e estéticos do passado da cultura greco-latina, atentando a um progresso humanista, conciliado com a modernização da sociedade. “Rodó reclama la legitimación de la estética que a los ojos del escritor se manifiesta como una forma de recuperar la armonía que la modernidade estaba dejando atrás.” (GIAUDRONE, 2000, p. 279).

O ideal de homem, para Rodó, seria a unidade entre o corpo e o espírito, trabalho manual e pensamento, ação e ideia. Esse seria seu modelo de formação integral. O mestre assumiria o papel de motivar e guiar o espírito em busca do ideal. Essa seria sua maior virtude, compartilhar seu saber, a fim de estimular, com seu sermão e exemplo, o autêntico sentido da busca da verdade. Portanto, o mestre é a figura protagonista e insubstituível no processo de aprendizagem, pois a ênfase se coloca em sua personalidade, mais do que em seu conhecimento. Esta seria a concepção aberta da personalidade em Rodó, que apela para o aperfeiçoamento contínuo do homem, não por obra do tempo, mas por meio de sua inteligência e vontade.

4- Considerações finais

Como percebemos nas páginas anteriores, Rodó vê a necessidade de um mestre, representado pela tradição europeia, totalmente preparada para guiar a América, que representava um vazio espiritual para o restante do mundo. Entretanto, a América não poderia aspirar apenas a reprodução e duplicação das ideias europeias, mas deveria, sim, ser formada para adquirir uma fisionomia original e própria. A grande vantagem dos latino-americanos era inscrever a literatura dentro de um destino continental, e o fato de ser jovem implicava a necessidade de um destino. Conforme

Ruffinelli (1995), sem essa flexibilidade do imaturo, não haveria sentido o projeto de orientação espiritual que se propôs Rodó.

Utilizando a tipologia feita por Sayre e Lowy (1993), em Romantismo e Política, podemos definir um tipo de romantismo presente em Rodó: O “romantismo restitutionista”, como conceituou os autores, que aponta para o restabelecimento de normas sociais e culturais pré-capitalistas desaparecidas e visa a restauração ou a recriação do passado no presente, de forma nostálgica.

O intuito de conservação da evolução lenta, sem sobressaltos, no texto rodoniano assumiu uma “tonalidade épica”, termo utilizado por Mazzari (1999) e Mass (2006), objetivou resgatar grandes valores autênticos do passado, já que os países da América Latina passavam, naquele momento, por diversas indefinições de destinos e por mudanças bruscas. Valores aristocráticos e de respeito à hierarquia, os únicos capazes de afrontar a ação do tempo e o desenvolvimento histórico desenfreado e desordenado: “Rítmica y lenta evolución de ordinario; reacción esforzada, si es preciso; cambio preciso y orientado, siempre”. (RODÓ, 1945, p. 22).

Pode-se concluir que, desde esse período em que escreve Rodó, final do Século XIX e início do XX, havia a expectativa por um professor bem formado pela escola humanista e capacitado para fazer tudo: desde a assistência ao processo de ensino e aprendizagem até o despertar das vocações, preparado para a formação de seres integrais, com espírito de ação política e social. Contudo, se esse projeto fosse levado a cabo, o professor gozaria do *status* de Mestre, guia intelectual e pensador que, como bem sabemos, hoje se perdeu, restando apenas as demandas e as responsabilidades, sem o reconhecimento e sem o *status* que essa profissão gozava no projeto rodoniano.

É válido retomar as personagens de Shakespeare no sentido atribuído por Rodó, em *Ariel*, para dizermos que a educação na América Latina apoiou-se em Caliban, pois o projeto vencedor foi o da educação burguesa utilitarista que, como vemos no atual contexto, em maiores proporções, não possibilita aos indivíduos o desenvolvimento pessoal

em escala ampla, mas sim especializada em conhecimentos técnicos, instrumentais e imediatos, cujo principal destino são as classes populares. Este era o perigo da educação técnica, que retirava a possibilidade de o indivíduo ter acesso aos vários campos do saber. Por isso Rodó apostava nas lições de Próspero como a grande saída para eliminar nossos regionalismos, a homogeneização, capaz iluminar nossas debilidades, oferecer-nos um vínculo com a cultura clássica, cuja distância era constantemente ressentida por ele. Por isso Ariel foi eleito por Rodó como o personagem mais adequado para nosso Continente: “Él es el héroe epónimo en la epopeya de la especie; [...] Yo quiero que la imagen leve y graciosa de este bronce se imprima desde ahora en la más segura intimidad de vuestro espíritu”. (RODÓ, 1945, pp. 242-243).

Desta forma, a educação verdadeira, para Rodó, buscava uma inserção no mundo a partir do crescimento e desenvolvimento da atividade intelectual do homem, negando justamente o aspecto mais problemático que a educação atingiu no atual contexto: sua instrumentalidade. No entanto, há um aspecto muito importante a ser observado nesta lógica da educação burguesa: ela atingiu amplos setores da sociedade, levando a todos suas contradições e dilemas, sem poupar ninguém, dos sobressaltos às condições dramáticas de desenvolvimento desigual e combinado, de esplendor e misérias, que caracteriza a América Latina, onde o mestre perdeu até mesmo o papel tradicional de educador para as demandas do mercado e da tecnologia. No sonho rodoniano, esse grande pensador que seria o professor ocuparia um lugar de grande destaque na vida nacional, em que pese o seu conservadorismo elitista, a ele caberia a introdução das luzes no processo de modernização, gerando uma modernização com mais humanismo. Faltou a Rodó pensar um Caliban ilustrado.

REFERÊNCIAS

ARDAO, Arturo. *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la Republica, 1971.

_____. *Orígenes de la influencia de Renan en el Uruguay*. Instituto Nacional de investigaciones y archivos literarios: Montevideo, 1955.

ARIAS, Alejandro C. Ideario de Rodó. In: *Estudios literarios y filosóficos*. Montevideo: Claudio Garcia & Cia, 1941.

AZÚA, Carlos R. de. *Medio siglo de Ariel* (su significación y transcendencia literario-filosófica). Montevideo: Academia Nacional de Letras, 2001.

_____. *Prologo a Ariel*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1976.

BRALICH, Jorge. *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: Centro de Investigaciones y estudios pedagógicos: Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.

CAETANO, Gerardo; RILLA, José P.. *Historia Contemporánea del Uruguay: de la colonia al mercosur*. Montevideo: Fin de siglo, 1996.

COSTABILE, Helena.. La influencia de Rodó en la educación. In: *Prisma*, n. 17, 2001.

CORTAZZO, Uruguay. José Enrique Rodó y la elaboración de la tradición literaria. In: *Revista de la Biblioteca Nacional*, n. 24. Montevideo, 1986. pp. 19-43.

ERCASTY, Carlos S.; SEGUNDO, José P. Ambiente intelectual de “Ariel”. In: JÚLIO, Silvio. *José Enrique Rodó e o cinquentenário do seu livro “Ariel”*. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 1954.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.

IANNI, Otávio. Apresentação. In: RODÓ, José E. *Ariel*. Trad. Denise Bottman. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

IRMTRUD, König. Apuntes para una comparatística em Latinoamérica: el simbolismo de Ariely Caliban en Rodó. En *Atenea*: Universidad de Concepción, Chile, n. 498, 2008. pp. 75-95. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32811365006>. Acceso em 20/03/2011.

LAGO, Julio. *El verdadero Rodó*. Montevideo: Cooperativa Gráfica, 1973.

LÖWY, Michel; SAYRE, Robert. *Romantismo e política*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MALDONADO, Edelmira G. *El Arte del estilo en José Enrique Rodó: Analisis de El Camino de Paros*. San Juan, Puerto Rico: Edidorial Edil, 1968.

MASS, Wilma P. *O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAZZARI, Marcus V. *Romance de formação em perspectiva histórica: o tambor lde lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MONEGAL, Emir R. Prefácio. In: *José Enrique Rodó: Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1957.

_____. *José Enrique Rodó en el novecientos*. Montevideo: Número, 1950.

MORALES, Belén de C. Eclecticismo y modernismo en José Enrique Rodó y su generación. *Revista de Filología*: Universidad de la Laguna, n. 6 e 7, pp. 119-130, 1987-88.

_____. Un proyecto intelectual en la encrucijada de la modernidad. In *Ariel*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1995.

_____. *José Enrique Rodó Modernista*. Utopia y regeneración. Isla Canarias: Universidad de la Laguna, 1990.

_____. Utopía y naufragio del intelectual arielista. Representaciones espaciales en José Enrique Rodó. José Enrique Rodó y su tiempo: cien años de Ariel. *Latinamerika-Studien*. Universität Erlangen-Nürnberg: Ververtue, 2000. pp. 94-104.

MORSE, Richard. O multiverso da identidade latino-americana. In: BETHELL, Leslie. (Org.). *História da América Latina: A América Latina após 1930: Ideias, cultura e sociedade*. São Paulo: Edusp, 2011.

O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América: Reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu viver*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REYES, Celia V. *José Enrique Rodó: "genio" educador iberoamericano*. Montevideo: Universidad de la Republica, 1980.

ROCCA, Pablo. *Enseñanza y teoría de la literatura en José Enrique Rodó*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2001.

RODÓ, José E.. *La América nuestra*. Compilación y prólogo de ARDAO, Artur. Habana: Casa de las Américas, 1997.

_____. *Ariel. Motivos de Proteo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1945.

_____. *Ariel*. Salvador: Livraria Progresso, 1941.

_____. *Obras Completas*. Compilación, prólogos y notas de MONEGAL, Emir Rodríguez. Madrid: Aguilar, 1957.

RUFFINELLI, Jorge. *José Enrique Rodó: crítico literário*. Montevideo: Alicante, 1995.

TORRES María I.. Discursos fundacionais: nación y ciudadanía. In: ACHUGAR, Hugo; MORAÑA, Mabel (Ed.). *Uruguay: imaginarios culturales: desde las huellas indígenas a la modernidad*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2000. Tomo I. pp. 125-146.

VILLAMIL, Silvia R.. *Las mentalidades dominantes en Montevideo (1850-1900): La mentalidad criolla tradicional*. Ediciones de la Banda Oriental, 1968.

PARTE II

DESENVOLVIMENTO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIA

Novas formas digitais de aprendizagem

Regina Garcia Brito

Valéria Martin Valls

Nas últimas décadas, houve a proliferação do uso de dispositivos móveis, redes sociais e outras ferramentas da Web 2.0, tanto em contextos profissionais, quanto sociais. Os principais usuários das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação, mas não somente eles, são as gerações mais jovens, as gerações Y e Z. Os chamados nativos digitais caracterizam-se pela recepção da informação de maneira ágil e rápida, preferem processos randômicos de acesso aos conteúdos, tendem ao imagético em detrimento do textual e à realização de atividades multitarefa e processos paralelos.

Nota-se nesse contexto a perspectiva de democratização do acesso à informação, pois esta transita em múltiplos meios, não somente nos livros e periódicos, mas também em outras mídias e sob diferentes formatos, podendo ser acessada a qualquer hora e em qualquer tempo, pela Internet. Entretanto, essa democratização é ainda potencial, pois o simples acesso aos suportes materiais não significa apropriação das informações e criação de novos conhecimentos. Além disso, vale lembrar a valorização da informação como bem simbólico na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Seu acesso amplo e livre é visto como fundamental para a democracia e o desenvolvimento dos estudantes e de toda a comunidade.

Tal realidade tem impacto direto na educação e na maneira pela qual a relação de ensino-aprendizagem se estabelece. As novas formas digitais de aprendizagem precisam ser conhecidas e entendidas pelos atores desse processo, especialmente os atuantes em espaços educativos, incluindo escolas e bibliotecas, em apoio à democratização do acesso à informação e desenvolvimento das competências para acessá-la de forma crítica.

2- Novas tecnologias e seu impacto no ensino-aprendizagem¹

A seguir, será apresentado um quadro sobre tecnologias digitais usadas na educação. O objetivo é conhecer tais tecnologias e as formas de transmissão da informação e do conhecimento na sociedade atual. Para conhecer as tendências tecnológicas, foram consultados os relatórios elaborados pelo NMC - *New Media Consortium*, comunidade internacional de especialistas em tecnologias educacionais. O primeiro deles, intitulado “As perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e médio brasileiro de 2012 a 2017: uma análise regional do *NMC Horizon Project*” sinaliza doze tendências consideradas como as mais importantes para o ensino fundamental e médio brasileiro, nos próximos cinco anos:

- Ambientes colaborativos: espaços *online*, em que o foco é facilitar a colaboração e o trabalho em grupo;
- Aprendizagem baseada em jogos: integração de jogos nas experiências educacionais;
- Dispositivos móveis – celulares;
- Dispositivos móveis – *tablets*;
- Redes de celular: os celulares passam a ser o ponto de acesso para informações de todos os tipos, como comunicações, materiais de treinamento, entre outros;
- Geolocalização: com a qual é possível determinar e capturar a localização exata dos objetos físicos;
- Aplicativos móveis: com o maior uso de *smartphones*, cresce também o desenvolvimento de *softwares* para esses dispositivos;
- Conteúdo livre: conteúdos educacionais disponibilizados gratuitamente, na Internet;
- Inteligência coletiva: designa o conhecimento existente nas sociedades ou em grandes grupos. Pode ser explícito ou tácito;

1. Texto adaptado da monografia de conclusão de curso de pós-graduação de Regina Brito Garcia, orientado por Valéria Martin Valls: Novas formas digitais de aprendizagem e a importância do bibliotecário como mediador para o desenvolvimento da competência info-midiática de 2014 (ver Referências).

- Laboratórios móveis: com as tecnologias móveis e as redes de telecomunicações, é possível criar laboratórios que cabem na palma da mão;
- Ambientes pessoais de aprendizado: ferramentas que apoiam o aprendizado independente, focado em objetivos e necessidades individuais;
- Aplicações semânticas: relacionado à semântica da informação na Internet, para fazer conexões.

Já na edição de 2013, sobre o ensino superior, o *NMC Horizon Report* destaca:

- Cursos *online* abertos de massa ou *Massive Open Online Courses* (MOOCs): opção para aprendizagem *online* e gratuita;
- Computação em *tablet*: com a expansão do mercado de *tablets*, a conexão *wifi* e telas de alta resolução, é possível utilizá-los como ferramentas para o aprendizado dentro e fora da sala de aula;
- Jogos e gamificação (ou gamificação): trata da incorporação de elementos de jogos a atividades que não são jogos;
- Análise de aprendizagem: refere-se à área associada com decifrar tendências e padrões provenientes de grandes conjuntos de dados educacionais;
- Impressões 3D: prevê-se que serão cada vez mais utilizadas em artes, design, fabricação e ciências;
- Tecnologia trajável (ou tecnologia para vestir): trata-se de dispositivos de computação e acessórios que se fundem com o corpo humano, por exemplo o *Glass Project*, do Google.

Foram selecionadas as seguintes tendências a serem descritas com mais detalhes: *blended learning* ou *b-learning*; objetos de aprendizagem (OA); Web 2.0, Redes Sociais e Ambientes Pessoais de Aprendizagem; MOOCs; aprendizagem móvel ou *m-learning*, *e-games*, Realidade Virtual e Realidade Aumentada.

2.1- *Blended learning* ou *b-learning*

A junção de técnicas de aprendizagem virtuais (*e-learning*) e convencionais, com apoio de tecnologias interativas, tem crescido. Cursos híbridos (ou, em inglês, *Blended learning* ou *b-learning*) é o termo usado para descrever a convergência entre virtual e presencial na educação. Em geral, nota-se que os cursos convencionais usam atividades não presenciais em seus programas. Também é cada vez mais comum encontrar presencias em cursos EaD (Educação a distância) como forma de entrosar o grupo de estudantes e o professor, pois a tecnologia não consegue ainda substituir perfeitamente o contato face a face. Apenas alguns desses encontros ao vivo, segundo Tori (2010, p. 29), já seriam suficientes para aumentar a sociabilidade, a colaboração e o engajamento. É preciso diminuir a distância entre os aprendizes, por isso, o autor questiona a expressão educação a distância (EaD). Tal expressão contrapõe-se à chamada educação convencional ou presencial, enfatizando a separação geográfica entre aluno e professor. A comunicação e aproximação entre alunos e professor ou alunos e outros colegas é fundamental para a aprendizagem, independentemente de estarem no mesmo espaço físico. Observa-se que o fato de as aulas serem presenciais não significa que o aluno estará presente, pois ele poderá estar totalmente alheio às atividades em sala, ou seja, distante. É possível, ao contrário do afirmado, que em um ambiente virtual um estudante mostre-se envolvido nas atividades.

O conceito de *b-learning* pode ser entendido como:

uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte do ensino online, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos em sala de aula com um formador ou professor (CAÇÃO, DIAS *apud* GONÇALVES, 2013, p. 24).

A tendência é que as duas modalidades mencionadas sejam cada vez mais frequentes e, a partir do momento que “cursos tradicionais ampliarem a utilização de recursos virtuais e cursos a distância incorporarem mais

atividades presenciais ao vivo, ficará cada vez mais difícil separar essas modalidades de ensino” (TORI, 2010, p. 29). A combinação das duas formas dependerá dos objetivos, do público-alvo e do perfil da instituição. Como exemplos dessa integração podemos citar:

- substituição de aulas expositivas por material interativo *online* complementado por aulas presenciais, com menor carga horária e pequeno número de alunos, destinadas às atividades que envolvam discussões, esclarecimentos de dúvidas, dinâmicas de grupo e orientações;
- aulas magnas oferecidas via teleconferência ou em encontros ao vivo;
- gravação em vídeo de aulas magnas, sincronizado com os respectivos *slides* de apresentação e disponibilização aos alunos, via servidores de *videostreaming*;
- criação de fóruns de discussão por série, por área, por disciplina e por projeto;
- oferecimento de monitoria *online* aos alunos;
- oferecimento de laboratórios virtuais que permitam aos alunos a realização de experiências preparatórias, reduzindo-se o tempo necessário para experimentações em laboratórios reais, ou, em alguns casos, substituindo-se laboratórios que ocupam espaço físico;
- apoio a projetos colaborativos, mesmo que realizados em sala de aula, por meio de recursos virtuais;
- oferecimento aos alunos de conta para acesso, via internet, a área em disco virtual, a conteúdos e laboratórios virtuais, a fóruns de discussão, a biblioteca virtual e a outros recursos de apoio. (TORI, 2010, p. 32).

Integrar as duas modalidades mencionadas é essencial para preparar os estudantes para o mundo profissional de hoje, para ter a habilidade de aprender a aprender, já que, cada vez mais, as TICs se incorporam ao mundo do trabalho e da vida social.

Segundo Gonçalves (2013, p. 25-26), as vantagens do *b-learning* são: constante troca de experiências entre os participantes do curso, desenvolvimento de dinâmicas coletivas entre os participantes, redução de custos para o aluno no que diz respeito a deslocamentos e hospedagem, flexibilidade de horários de aprendizagem. Além disso, a comunicação entre o professor e um aluno pode ser visualizada pelos demais alunos, solucionando dúvidas comuns, antecipadamente.

2.2- Objetos de aprendizagem

As novas mídias utilizadas na educação têm como característica: formato digital, grande número de formatos e padrões para uma mesma mídia e custo variável de produção, que pode ser quase zero ou milhões. No primeiro caso, usa-se equipamentos caseiros e criações artesanais. Já no segundo, utiliza-se mão de obra e equipamentos sofisticados, e os materiais são produzidos e editados de forma industrial.

O campo educacional produz *objetos de aprendizagem* (OA), geralmente de forma não profissional. Esse termo é empregado para “qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada para aprendizagem, educação ou treinamento”, segundo a Norma 1484 do IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers apud* TORI, 2010, p. 111-12). Podem ser textos, animações, vídeos, imagens, aplicações ou páginas web em combinação, usados no ensino a distância ou presencial.

A principal característica de um OA é a possibilidade de reutilização em contextos diferentes. Não há, entretanto, o aproveitamento do potencial de tais objetos porque os produtores improvisam, em suas criações, nos papéis de autores, artistas, editores ou programadores; usam padrões proprietários e incompatíveis entre si; e há dificuldade para localizar e reaproveitar tais materiais, além de haver problemas relacionados a direitos autorais.

Nota-se que, para haver interoperabilidade e reusabilidade desses materiais, um pré-requisito é a padronização dos formatos de armazenamento e do formato de descrição dos objetos (os metadados). Ao

serem padronizados, os OA podem ser armazenados em repositórios, o que facilitaria a manutenção, atualização, busca e reutilização dos recursos por diferentes instituições. Dessa forma, seriam reduzidos custos de produção com a contribuição de mais pessoas e instituições. Os OA podem ser estruturados de maneira que cada uma de suas partes seja uma unidade independente, permitindo que as unidades sejam reorganizadas para novas propostas de aprendizagem. Obviamente, a padronização não é o único fator para obter bons resultados com o uso desses materiais. Métodos pedagógicos adequados são esperados, além de “atividades que privilegiem a sociabilidade, a construção do conhecimento e o atendimento pessoal ao aluno” (TORI, 2010, p. 111).

2.3- Web 2.0, Redes Sociais e Ambientes Pessoais de Aprendizagem

A tendência, na comunicação em rede, é que as pessoas assumam o papel de *prosumers*, ou seja, produtores e consumidores de conteúdos. As ferramentas sociais na web caracterizam-se pela liberdade de produção, auto-organização e autoseleção de conteúdos. Na primeira geração da web, o usuário era um mero espectador. Já na Web 2.0, cada vez mais o usuário comum passa a produzir conteúdos, contando com ferramentas que possibilitam a comunicação, a socialização, a interação, a colaboração, a criação e o compartilhamento de conteúdos. Os recursos oferecidos pela Web 2.0 podem favorecer a aprendizagem nas escolas, desde que seu uso esteja alinhado a uma proposta de aprendizagem colaborativa e a um projeto pedagógico (TORRES; AMARAL, 2011). São necessárias mudanças nos paradigmas do processo de ensino-aprendizagem e do uso das mídias nas escolas. As tecnologias interativas possuem grande potencial para aplicações na área educacional:

Compartilhamento, interatividade, hipermídia, busca, tags, blogs, wikis, comunicação instantânea, mundos virtuais e jogos são alguns dos conceitos relacionados ao uso atual dessas tecnologias (...) grandes esforços têm sido direcionados para o desenvolvimento dos chamados ‘objetos de aprendizagem’. Paralelamente, a produção de conteúdos e de tags pelos próprios usuários como é o caso da Wikipedia,

Youtube, Flickr, Google Docs, Google Maps, entre outros serviços da chamada Web 2.0, vem ganhando volume e relevância cada vez maior, abalando paradigmas e abrindo novas perspectivas. (TORI, 2010, p. 20)

Também conhecida como Web Social, a Web 2.0 caracteriza-se pela bidirecionalidade comunicativa (“de todos para todos”). Há nela a potencialidade de promoção da aprendizagem colaborativa, pois os próprios usuários criam conexões e conteúdos. Há na Web 2.0 uma mudança na forma como as pessoas acedem às informações, o que traz implicações para os processos educativos formais ou informais. O aprendiz contribui ativamente para a sua própria aprendizagem. Ampliam-se as potencialidades individuais, mas também da coletividade, porque as pessoas “constroem seu próprio conhecimento por meio da interação com outras pessoas” (TORRES; AMARAL, 2011, p. 55). Há um grande potencial de trocas de informações a partir da comunicação *online*. Um exemplo foram manifestações referentes ao aumento da tarifa dos ônibus, ocorridas no Brasil, em 2013. Tais grupos foram organizados pelas redes sociais. Houve uma parceria entre *smartphones* e Internet nunca antes vista, que possibilitou aos internautas conhecerem diferentes ângulos dos acontecimentos, pois pelas redes sociais eram feitas verdadeiras coberturas dos fatos, com vídeos e fotos que não eram divulgadas na mídia tradicional.

Entre as ferramentas e os recursos da Web 2.0, podem ser citados, segundo Jesus e Cunha (2012) e Aguiar (2012): folksonomia, *software* livre, *wikis*, *Really Simple Syndication* (RSS), *Social bookmarking*, Nuvem de *tags* (*tags cloud*), *blogs* e redes sociais.

Algumas das ferramentas mencionadas podem ser utilizadas como práticas pedagógicas, possibilitando uma maior atratividade por parte dos alunos, em especial dos mais jovens. Sobre as redes sociais em ambientes digitais, Zamora (2006 *apud* AGUIAR, 2012, p. 51) afirma que são:

Formas de interação social, definida como um intercâmbio dinâmico entre pessoas, grupos e instituições em contextos de complexidade. Um sistema aberto e em construção permanente, que envolve um grupo que se identifica nas

mesmas necessidades e problemáticas e que se organiza para potencializar seus recursos.

Nos ambientes digitais, as redes sociais propiciam a criação das comunidades virtuais, ou seja, comunidades apoiadas na interconexão e em interesses comuns, em um processo de cooperação ou de troca e de inteligência coletiva, compartilhamento e reconhecimento dos saberes individuais e o enriquecimento mútuo das pessoas, relacionadas de forma horizontal.

O relatório do NMC de 2012 mostra que ambientes colaborativos (espaços *online* em que o foco é facilitar a colaboração e trabalho em grupo, sem importar onde estejam os participantes), no ensino fundamental e médio, podem ser usados para projetos de sala ou grupos, com ferramentas gratuitas como o Google Apps, *wikis*, *blogs* ou páginas de redes sociais. Esses ambientes possuem a característica de simplificar a troca de ideias e todas as opiniões podem ser ouvidas durante o processo de desenvolvimento de um projeto. Por fim, há a possibilidade de alunos de diferentes escolas ou até de diferentes países trocarem experiências e materiais sobre temas de interesse comum.

Ainda sobre o contexto da Web 2.0, vê-se nele a possibilidade de aprendizagem em várias fases da vida, motivada pela busca de qualificação profissional, entretenimento ou pela vontade de adquirir novos conhecimentos. São valorizadas a aprendizagem informal e a aprendizagem ao longo da vida. Criam-se os chamados “Ambientes Pessoais de Aprendizagem” (APAs) ou *Personal Learning Environment* (PLEs). Entre as definições possíveis para esse conceito, citamos a de Bomfim (2009 *apud* SILVA, 2012, p. 3): “mecanismos que permitem que indivíduos acessem, e organizem de forma sistematizada, os artefatos utilizados em seus processos de aprendizagem”, ou seja, são ferramentas que permitem o aprendizado independente, focado em objetivos e interesses individuais.

Não há consenso sobre a noção de PLE, mas os elementos comuns entre as descrições encontradas são: o controle da aprendizagem por parte do aluno, a diversidade de recursos digitais e o fato de os PLEs servirem de apoio à aprendizagem, ao longo da vida. Os princípios dos PLEs podem ser

vistos como sistemas que apoiam os aprendizes a controlarem e gerirem sua própria aprendizagem, tendo como suporte sua área de trabalho em seu computador pessoal ou em um serviço da web. Nos PLE, a pessoa decide o que aprender, quando, onde, por que e como. Mais que tecnologia, os PLEs requerem atitudes e valores. Cada pessoa “elabora seu ambiente conforme suas escolhas, gosto e interesse, não existindo um caminho a ser seguido” (SILVA, 2012, p. 3). Aprende-se a aprender.

Os PLE organizam-se em três setores, segundo Castañeda e Adell (2013 *apud* BASSANI *et al.*, 2013, p. 292):

- ferramentas, mecanismos e atividades para ler: envolvem as fontes de informação em diferentes formatos, como texto, áudio e vídeo (...);
- ferramentas, mecanismos e atividades para fazer: são os espaços onde o sujeito pode documentar o processo de reflexão a partir das informações coletadas; são espaços para escrever, refletir e publicar (...);
- ferramentas, mecanismos e atividades para compartilhar e refletir em comunidades: caracterizam-se como espaços onde é possível conversar e trocar ideias com outros sujeitos, na perspectiva da formação de redes sociais.

Os PLEs seriam o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades de cada sujeito que os utiliza para aprender. O gerenciamento da aprendizagem passa da instituição para o estudante. Diferem de ambientes fechados como o Moodle, o qual obriga as pessoas a fazerem cópias dos conteúdos relevantes e limitam seu uso, não dando a oportunidade de construir uma rede fora do limite institucional (MOTA, 2009, p. 7).

Plataformas como o Moodle, classificadas como Sistemas de Gestão da Aprendizagem (*Learning Management Systems – LMSs*) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs, em inglês *Virtual Learning Environments – VLEs*), apesar das vantagens que possuem, são desenhadas, construídas e operadas por instituições de ensino formal, tendo por características:

desenho de acordo com as prioridades dos professores e da instituição, serem próprias para proteger a propriedade intelectual (não há o acesso livre aos conteúdos), a aprendizagem é centrada no curso ou na disciplina e é difícil a interoperabilidade com outros produtos ou sistemas. Para Bomfim (2009, p. 46), os AVAs, apesar dos constantes aperfeiçoamentos, reproduzem a educação convencional em sala de aula, em que o professor é o reprodutor do conhecimento e os alunos, consumidores passivos.

Os PLEs, por se orientarem para a partilha de recursos e construção partilhada do conhecimento, utilizam licenças *creative commons*, as quais permitem a edição, modificação e republicação dos recursos. Algumas características dos PLEs, segundo Milligan et al (*apud* MOTA, 2009, p. 9-10) são:

- *feeds* para coligir recursos e outros dados (permitem recolher uma grande heterogeneidade de recursos de uma grande variedade de fontes);
- canais para partilha e publicação (espera-se que o aprendente seja um contribuinte activo);
- serviços para interagir com instituições (a fronteira entre indivíduos e instituições é mediada por serviços, nas fronteiras das instituições);
- gestão pessoal da informação (a formação de conexões entre as actividades, os recursos e as pessoas é vista como um processo importante para o aprendente, talvez reflectindo nesse aspecto a influência do conectivismo);
- a ambiguidade dos papéis do professor e do aprendente (todos os modelos são claramente centrados no aprendente e omitem referências ao papel do professor, parecendo subentender que os papéis de ambos podem ser intermutáveis e que as ferramentas podem, e talvez devam, ser as mesmas).

Os PLEs não necessitam de uma plataforma específica. O quadro a seguir mostra algumas ferramentas que podem ser utilizadas na criação de um PLE, por exemplo, por profissionais da educação:

Quadro 1 - Ferramentas para a criação de um Ambiente Pessoal de Aprendizagem

Categoria	Objetivo	Exemplos de ferramentas
Redes Sociais	Manter contato amigos, família e colegas de profissão	Facebook, Skype
Microblogging	Compartilhar com outros educadores as melhores práticas e recursos em formato tipo SMS	Twitter, Micromat, Twiducate
Perfil Profissional	Manter contato com profissionais e especialistas da mesma profissão	LinkedIn
Wikis	Criar páginas na web. Participar de publicações online. Acessar documentos da Instituição Educacional. Colaborar com projetos internacionais.	Wikispaces, pbwiki
Blogs	São importantes fontes de informação sobre práticas educacionais, opiniões e experiências pessoais. Os blogs permitem acompanhar novas tendências educacionais e tecnológicas. Possibilitam também comentar problemas, sugerir soluções e propor novas ideias	WordPress, Blogger, Technorati, Google Blogs (buscador de blogs)
RSS Reader	RSS (Real Simple Syndication). É uma ferramenta que permite acompanhar a publicação de seus blogs favoritos em um lugar centralizado	Netvibes, Google Reader, Instapaper
Nings	Comunidades de pessoas que se conectam, relacionam e trabalham em função de seus interesses. Oferecem ferramentas e serviços para trabalhar a gestão do conhecimento, o pensamento coletivo e a aprendizagem informal	Ning.com
Marcadores Sociais	Compartilha seus marcadores ou acesse outros que considere interessante	Diigo, Delicious, Symbaloo, Hootsuite
Webinars ou seminários online	Apresentações, conferências ou cursos <i>online em tempo real</i> e com chat sendo realizado por especialistas sobre temas concretos. Uma maneira de aprender e fazer contatos	Elluminate, Classroom 2.0 Live!, educ@contic
Conferencias: Backchanneling	Ferramenta que possibilita acompanhar eventos <i>online</i>	Twitter search

Fonte: Totemguard (2011 *apud* SILVA, 2012, p. 124-25)

Para aprender ao longo da vida é necessário ser responsável pelo próprio aprendizado. Os PLEs possibilitam crescimento educacional, pessoal e profissional e cada pessoa elabora o seu de acordo com seus interesses, buscando o desenvolvimento de competências digitais, que incluem:

conhecer e saber utilizar os recursos de comunicação e informação; saber pesquisar, avaliar a informação, refletir sobre o conteúdo dos dados levantados; gerar informações que serão disponibilizadas através de diversas mídias (texto, imagem, som); participar de rede social com profissionais e ou especialista e ter disposição de aprender ao longo da vida (SILVA, 2012, p. 126).

Para os mediadores, é fundamental conhecer quais itens fazem parte dos PLEs de seus clientes, para poder ajudá-los e propor outras ferramentas úteis para estudo, por exemplo, gerenciadores de referências bibliotecas (sistemas que permitem armazenar, gerenciar e citar as referências bibliográficas) como o EndNote Web, Mendeley e Zotero.

2.4- MOOCs

Desenvolveram-se, nos últimos anos, algumas iniciativas que possuem como ideal a informação aberta e acessível a todos: *Creative Commons* (relacionados aos direitos autorais), *Open Access* (referente à divulgação científica) e *Open Source* (para *softwares* com código aberto). Na mesma linha, surge o conceito de *Open Education* ou Educação Aberta, que preza pelo compartilhamento gratuito e aberto de recursos educacionais.

O ideal da Educação Aberta baseia-se no movimento OER (*Open Educational Resources*), conhecido no Brasil como REA, e inclui “materiais, softwares, ferramentas e técnicas para suporte a educação a distância, possuindo como principais características a gratuidade e o uso de licenças autorais abertas” (GONÇALVES, 2013, p. 243).

Entre as iniciativas da Educação Aberta estão os MOOCs (*Massive Open Online Courses*), cujas possíveis traduções para o português são:

“Cursos On-line Abertos de Massa” ou “Cursos Massivos Abertos On-Line”. Este tipo de curso caracteriza-se por ser *online*, gratuito e oferecido a grande número de pessoas (massivo). Em geral não possuem pré-requisitos e também não fornecem certificado gratuitamente, alguns possuem essa opção paga. Vale lembrar que o termo massivo tem relação com a falta de restrições ao número de participantes, e não exatamente com a quantidade de alunos envolvidos, que faria do ensino massificante, padronizado e impessoal. Ao contrário, busca-se que a experiência do aluno seja única e pessoal (SANTANA *et al.*, 2012, p. 8). Já ao que se refere a aberto, não significa que o conteúdo seja livre de direitos autorais, mas sim que é sem custo para o participante.

Os MOOCs estão relacionados à Web 2.0. Um novo MOOC geralmente é divulgado em redes sociais, as quais depois passam a ser local de interação e discussão dos alunos inscritos em tais cursos, ou seja, as redes sociais funcionam como extensões dos MOOCs. Gonçalves (2013, p. 245) cita como exemplo a criação de grupos no Facebook, *hashtags* (palavras-chave antecedidas pelo símbolo # e que servem para indicar o assunto) no Twitter e organização de *hangouts* (serviço de conferência com transmissão de áudio, vídeo e *chat*) na rede social Google+.

Entre as características dos MOOCs, destacam-se: acesso aberto (basta se cadastrar na página Web do curso, sem o pagamento de taxas, nem a comprovação de pré-requisitos) e escalabilidade (não dependem de certo número de participantes, podem ser acessados por inúmeros participantes).

Diferentemente de outros cursos em plataformas tradicionais de EaD, o MOOC se baseia no acesso livre à informação, podendo ser combinado com diferentes ferramentas disponíveis na Internet: *wikis*, *blogs*, *microblogs*, fóruns, listas de discussão, *bookmarks* e redes sociais. Entretanto, muitos cursos oferecidos ainda refletem os formatos das aulas tradicionais: giram em torno dos vídeos a serem vistos pelos estudantes e a avaliação consiste geralmente em questionários sobre o conteúdo.

Outra crítica aos MOOCs são os altos índices de evasão. Segundo Coutele (2013, p. 26), em artigo da revista *Ensino Superior*, um curso do

MIT de “introdução aos circuitos e eletrônica” teve 154 mil estudantes matriculados, dos quais apenas 7.157 foram até o final e obtiveram a certificação mediante pagamento de taxa. “Esse número é visto com entusiasmo, pois ter uma turma de mais de sete mil alunos num mesmo curso seria praticamente impossível fisicamente, não fosse por meio da estrutura do ensino a distância”.

Na mesma revista *Ensino Superior*, em maio de 2014 (p. 21), Sperandio traz nova reportagem sobre o tema, na qual afirmam que os MOOCs ainda terão que “mostrar a que realmente vieram”. Apesar de terem como objetivo democratizar o acesso ao conhecimento, ainda não conseguiram atingir principalmente a população mundial mais pobre. Uma pesquisa sobre o Coursera mostra que cerca de 80% dos usuários de nações em desenvolvimento como o Brasil, a Rússia, a China e a África do Sul compõem a elite de seus países.

Como ilustração, são descritas três plataformas que oferecem MOOCs:

Coursera: segundo o site da plataforma, sua missão é oferecer cursos *online* e gratuitos a todos, realizando parcerias com as melhores universidades e instituições de ensino de diversos países como Estados Unidos, Austrália, Brasil, Canadá, Dinamarca, França, Alemanha, China, Japão, Espanha, entre outros. Objetivam promover “a melhora na vida das pessoas, de suas famílias e das comunidades em que vivem através da educação”. Destacam que podem: aprender no seu próprio ritmo e utilizar avaliações entre colegas, de maneira que os alunos podem avaliar e comentar os trabalhos entre si. As instituições parceiras, por sua vez, podem utilizar os recursos da plataforma para proporcionar a seus alunos um modelo de ensino misto (presencial e a distância).

O Projeto Coursera Brasil é uma parceria entre a Fundação Lemann e o Coursera, cuja finalidade é tornar os conteúdos da plataforma mais acessíveis aos brasileiros, por meio de traduções das aulas para o português.

MiríadaX: em seu site, afirmam que objetivam impulsionar o conhecimento aberto, no âmbito ibero-americano de educação superior.

Os MOOCs são disponibilizados de forma gratuita, através de uma plataforma aberta, sem restrições, sem condições, sem horários, sem custo e, como enfatizam, “sem barreiras”. Trata-se de uma parceria entre a companhia Telefónica Learning Services (especializada em oferecer soluções de aprendizagem *online*) e a Universia (rede de universidades de língua espanhola e portuguesa). Segundo o site, são oferecidos cursos de diversas temáticas, que os estudantes podem realizar em seu próprio ritmo de estudo.

Veduca: portal brasileiro, reúne cursos legendados de diversas universidades estrangeiras e videoaulas das estaduais paulistas USP, Unicamp e Unesp. Segundo o site, são 289 cursos das melhores instituições de ensino do mundo, entre elas MIT, Harvard, Yale, Stanford, além das brasileiras mencionadas. O aluno pode estudar “de graça, a qualquer hora, no seu ritmo, do seu jeito”. A empresa tem o propósito de democratizar o acesso à educação de qualidade a qualquer pessoa.

Apesar das críticas possíveis aos MOOCs, o *NMC Horizon Report* de 2013, sobre o ensino superior, aponta que esse formato de aprendizagem está ainda em estágio inicial, mas possui como aspecto interessante promover os debates sobre a aprendizagem *online* e em larga escala. Ao aderirem aos MOOCs, as universidades têm a vantagem de utilizá-los como ferramenta de *marketing* e relações públicas, dando visibilidade para a marca da universidade, em âmbito global.

2.5- Aprendizagem móvel ou m-learning

De acordo com a Teleco, empresa de consultoria na área de telecomunicações, o Brasil terminou agosto de 2014 com 27,3 milhões de celulares e 136,6 celulares por 100 habitantes. Ainda que algumas pessoas possuam mais de um aparelho, uma parcela considerável da população possui acesso a esses serviços. O segmento dos *smartphones* é o que mais cresce atualmente. Segundo o *NMC Horizon Report* de 2012, é previsto que, até 2015, 80% das pessoas acessarão a Internet no mundo a partir de um dispositivo móvel que, além da função básica de telefone, incluirão geolocalização, mensagens, acesso à Internet, fotografias e vídeos.

Tecnologias móveis e sem fio como *smartphones*, *tablets* e *notebooks* oferecem um conjunto de possibilidades que podem ser utilizadas para a aprendizagem. É possível trocar informações, compartilhar ideias, resolver dúvidas, acessar diversos recursos como textos, imagens, áudios, vídeos, *e-books*, artigos, notícias, conteúdos de *blogs* e jogos.

Segundo Valentim (2009, p. 5), o que é novo não é o rádio, o livro, a telefonia por voz, a câmera fotográfica, o bloco de notas ou a capacidade da computação. O que é novo é que, com as tecnologias digitais, esses itens estejam integrados em um mesmo dispositivo e possam ser levados no bolso de qualquer pessoa.

Devido ao potencial de tais dispositivos, acredita-se que possam ser usados no processo de ensino-aprendizagem tanto em ambientes formais, como para a educação continuada ou informal. Podem dar suporte ao ambiente presencial ou servir a públicos localizados em áreas remotas. Esse fenômeno é denominado *mobile learning*, *m-learning* ou, “aprendizagem móvel”, “aprendizagem com mobilidade”. No entanto, “a simples disponibilidade dessa tecnologia, por si só, não garante que o seu potencial será utilizado em termos de aprendizagem, nem aceito de forma homogênea por todos” (FERREIRA *et al.*, 2012). Sua utilização ainda está em fase embrionária.

Uma possível definição do termo “aprendizagem com mobilidade” seria: “aquisição de conhecimento e habilidades por meio de tecnologia móvel em qualquer lugar e em qualquer tempo” (GEDDES, 2004 *apud* FERREIRA, 2012). Já para Saccol (2010 *apud* FERREIRA, 2012), aprendizagem com mobilidade refere-se a

processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da Informação ou comunicação Móveis e Sem Fio, e que tem como característica fundamental a mobilidade dos aprendizes, que podem estar fisicamente/geograficamente distante uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho.

A aprendizagem móvel, segundo Ferreira (2012), não se trata de uma transposição do *e-learning* para dispositivos móveis, pois possui ferramentas capazes de oferecer maior controle e autonomia sobre a própria aprendizagem. Possibilita a aprendizagem em contexto: “no local, horário e nas condições que o aprendiz julgar mais adequadas” e de acordo com os interesses de cada aprendiz. Em tais aparelhos, as pessoas podem organizar seus PLEs.

Há algumas limitações, entretanto, a serem lembradas, dependendo do tamanho e modelo do celular: o tamanho da tela que pode não ser aceito como adequado, baixa capacidade de armazenamento de dados, velocidade limitada do acesso à Internet, curta duração da bateria, problemas de *software* e interoperabilidade e falta de padronização. Aparelhos mais modernos não apresentam todas essas limitações.

A aprendizagem móvel, segundo Ferreira (2012), pode trazer benefícios como: flexibilidade para escolher local e horário; aprendizagem centrada no aprendiz, personalizada; desenvolvimento da autonomia; rapidez no acesso à informação; interação em tempo real; aproveitamento das tecnologias móveis como ferramentas educacionais, e pode colaborar, ainda, para viabilizar atividades educacionais em diferentes classes sociais e áreas geográficas.

Há também limitações e desafios como: barreiras ergonômicas que limitam o uso de determinados recursos como, por exemplo, textos; necessidade de cuidado para manter a colaboração entre os aprendizes e os professores, evitando o isolamento; possibilidade de interações rápidas e superficiais não adequadas a temas mais elaborados; prejuízo à atenção do aprendiz devido a outras atividades ou estímulos ambientais; foco excessivo na tecnologia em detrimento dos reais objetivos da aprendizagem; e custo da conexão.

Para o uso dessa ferramenta, os professores precisam desenvolver competências técnico-didático-pedagógicas para utilizar os dispositivos móveis de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos. Além disso, como aponta Silva (2008, p. 144), o professor precisa aprender a pesquisar, saber refletir sobre sua prática, atualizar-se de forma permanente, saber produzir e usar instrumentação eletrônica a serviço da educação e, por fim, promover ambientes motivadores de aprendizagem. Dessa forma, o aluno passa a ser

o centro do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor é de facilitador desse processo, criador de um espaço de interação, colaboração e participação. Silva (2008, p. 145) sugere que as escolas incorporem essa tecnologia não por modismo, mas de forma crítica e responsável. Seu uso deve estar alicerçado em um projeto didático-pedagógico em que as tecnologias sejam aliadas às suas atividades educacionais.

2.6- Games, Realidade Virtual e Realidade Aumentada

Segundo o NMC *Horizon Report* de 2012, o uso de jogos como ferramenta de aprendizado ganhou peso considerável durante a última década, pois favorecem o desenvolvimento cognitivo, a colaboração e a comunicação entre os estudantes, de forma prazerosa. A geração de executivos que cresceu com os *videogames*, segundo Wade (*apud* TORI, 2010, p. 187), possui posturas gerenciais bem diferentes das gerações anteriores: tem atitudes ousadas, ações rápidas e pouco ortodoxas, o que demonstra que “habilidades úteis para a vida profissional podem ser desenvolvidas enquanto se joga”.

Os jogos usados por diferentes disciplinas escolares possuem características semelhantes no que tange buscar atingir uma meta, ter fortes componentes sociais e simular um tipo de experiência de mundo real relevante para os estudantes. Estão em expansão o número de jogos projetados especialmente para apoiar o aprendizado, os quais podem ser utilizados para ensinar conceitos relacionados ao programa escolar, abordando os assuntos de forma mais atrativa. Também oferecem a oportunidade de aprendizado baseado na descoberta e orientado a metas, focado no trabalho em equipes.

Com a proliferação dos *tablets* e *smartphones*, o jogo é possível como uma atividade portátil. Segundo o NMC *Horizon Report* de 2013, os jogos não são mais usados somente para recreação, é possível também como ferramenta útil de treinamento e motivação.

Especificamente sobre o uso de jogos digitais, Gee (*apud* TORI, 2010, p. 187) menciona os seguintes princípios que podem ser encontrados

em bons *games* não projetados em termos educacionais, mas que podem fomentar reflexões: aprender quando se precisa ou se deseja, ou seja, a informação sob demanda; o jogo deve ser desafiador e realizável; aprender fazendo; sentir-se presente e imerso; assumir diferentes papéis, vivenciando situações e identidades diferentes; e colaborar em grupos, motivar e envolver, para que o participante tenha interesse e vontade de prosseguir.

A gamificação é a integração de elementos de jogos, mecânica e estruturas em situações e cenários que não são próprios dos jogos. Em outras palavras, gamificação “compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos” (FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6), tendo como intenção promover a motivação dos indivíduos. Empresas, por exemplo, usam a gamificação em programas de incentivo ao trabalho, pois:

a gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar determinada tarefa. Por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo (BUSARELLO *et al.*, 2014, p. 14).

Com a Internet, é incorporada conectividade de rede aos jogos, criando um espaço virtual em que os usuários podem interagir e competir não somente conectados ao computador, mas também em dispositivos móveis. Nos jogos, as tarefas são transformadas em desafios, há recompensas pela dedicação e eficiência, surgem líderes naturalmente, o que faz com que sua aplicação seja interessante no ensino superior.

Outra tecnologia que pode ser usada em jogos, com múltiplas possibilidades para a educação, seria a “Realidade Virtual” (RV), definida como:

Realidade Virtual é uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer uso de dispositivos multissensoriais, para atuação ou feedback (TORI, 2010, p. 151-152)

Trata-se de uma interface que simula um ambiente real e permite que as pessoas interajam com suas representações. Aplicada à educação, esta tecnologia pode proporcionar novas experiências de aprendizagem, tanto de forma individual, quanto em grupos (FICHEMAN *et al.*, 2008, p. 114).

O conceito de RV é amplo, compreende três áreas: visualização, computação de alto desempenho e transmissão de dados em alta velocidade. Os seus elementos-chave são: imersão, interatividade e envolvimento. Outra definição possível de RV seria:

Ideia avançada de interface, onde o usuário pode navegar e interagir em um ambiente sintético tridimensional geral por computador, estando completa ou parcialmente presente ou imerso pela sensação gerada por canais multissensoriais (visão, audição e tato). (ZUFFO, 2001 *apud* FICHEMAN *et al.*, 2008, p. 115)

Um exemplo de uso na educação seria uma visita virtual, por exemplo, ao Coliseu de Roma ou às pirâmides do Egito, com a possibilidade de caminhar por eles e observá-los. Tal passeio pode não substituir uma visita *in loco*, mas traz uma sensação de proximidade maior que a visualização de uma imagem ou um vídeo. Outros exemplos seriam: simuladores de voo utilizados para treinamento de pilotos e simulação de cirurgias.

São utilizados pela RV equipamentos especiais como luvas de dados, capacetes e óculos estereoscópicos, que possibilitam navegar em um ambiente virtual tridimensional. Um dos equipamentos mais sofisticados para implementação de RV é a utilização de um espaço cúbico, em que há projeções tridimensionais nas paredes, no qual o participante entra e interage. Essa é a chamada RV imersiva. Já a não imersiva é aquela em que o ambiente é visualizado em uma tela.

A sensação de imersão no ambiente virtual é propiciada por um conjunto de fatores: cenografia, imagens tridimensionais, efeitos de luz ambiente, narração que acompanha a atividade, trilha e efeitos sonoros. Tori (2010) defende o uso da RV com cautela e com planejamento, para que não se torne um fim em si mesmo. A utilização da RV no contexto educativo pressupõe uma concepção de ensino não-tradicional.

Outro exemplo de tecnologia que pode ser utilizada com fins educativos é a chamada Realidade Aumentada (RA). Difere-se da RV - que cria um mundo virtual à parte - porque objetiva complementar o mundo real com objetos virtuais que aparentam coexistir no espaço real, ou seja, há uma combinação de uma cena real e uma virtual gerada por computador. As características de um sistema de RA são:

- combinar elementos reais e virtuais, gerados computacionalmente, em um ambiente real;
- ser executado em tempo real e interativamente;
- alinhar (registrar) tridimensionalmente, entre si, os objetos reais e virtuais. (TORI, 2010, p. 158)

Com a RA é possível criar jogos “que unem a flexibilidade proporcionada pelo computador à liberdade de movimentos dos espaços reais” ou “ferramentas educacionais que projetam imagens sobre os objetos ou sobre o próprio corpo humano, simulando um raio X virtual” (TORI, 2010, p. 157). Na área da educação, a RA pode ser utilizada, por exemplo, no estudo da Arquitetura, em aulas de anatomia e em treinamento de procedimentos médicos. A interatividade virtual é uma forma atrativa, por exemplo, quando aplicada a livros infantis ou didáticos. Uma imagem em 2D, impressa em um livro, pode não passar a visão completa de um objeto. Poderão ser usados aplicativos para visualização dessa imagem em 3D. Além de ter uma visão tridimensional, os aplicativos podem trazer animações, sons e vídeos para melhor compreensão de alguns temas como movimentação das placas tectônicas ou funcionamento de órgãos do corpo humano.

2.7- Síntese das tendências digitais na aprendizagem

Apresentamos a seguir um quadro com as tendências digitais na aprendizagem, com o objetivo de sintetizar o que foi exposto:

Quadro 2 - Tendências digitais na educação

Tendências	Breve descrição	Características ou exemplos
<i>Cursos híbridos, B-learning ou Blended learning</i>	Convergência entre a aprendizagem virtual e a presencial. A combinação das duas formas dependerá dos objetivos, do público-alvo e do perfil da instituição	Troca de experiências entre os participantes; desenvolvimento de dinâmicas coletivas; redução de custos para o aluno, no que diz respeito a deslocamentos e hospedagem; flexibilidade de horários de aprendizagem nas sessões realizadas <i>online</i> ; a comunicação entre o professor e um aluno pode ser visualizada pelos demais alunos, solucionando, antecipadamente, possíveis dúvidas
Objetos de aprendizagem (OA)	Qualquer entidade que possa ser usada para a aprendizagem no ensino presencial ou virtual. Podem ser digitais ou não	Possibilidade de reutilização em contextos diferentes. Exemplos: textos, animações, vídeos, imagens, aplicações ou páginas web
Ambientes Pessoais de Aprendizagem (APA) ou Personal Learning Environment (PLE)	Coleção de ferramentas (<i>online</i> ou não) utilizadas para aprendizagem e que podem ser personalizadas segundo os interesses dos estudantes	Permitem o aprendizado independente, focado em objetivos e interesses individuais. Apoio à aprendizagem ao longo da vida, com uso diversos recursos digitais
Cursos Massivos Abertos <i>OnLine</i> ou <i>Massive Open Online Courses</i> (MOOCs)	Cursos <i>online</i> , gratuitos e oferecidos a um grande número de pessoas	Livre acesso à informação, de acordo com interesses pessoais Exemplos de plataformas: Coursera, MiríadaX e Veduca
Aprendizagem móvel, Aprendizagem com mobilidade ou <i>mobile learning</i> (m-learning)	Aprendizagem por meio de tecnologia móvel, em qualquer lugar e em qualquer tempo	Flexibilidade para escolher local e horário. Aprendizagem centrada no aprendiz. Interação em tempo real
Realidade Virtual (RV)	Interface que simula um ambiente real e permite interação	Exemplo de uso na educação: visitas virtuais ao Coliseu de Roma ou às pirâmides do Egito
Realidade Aumentada (RA)	Combinação de uma cena real e uma virtual gerada por computador	Exemplo de uso na educação: estudo da Arquitetura, em aulas de anatomia e em treinamento de procedimentos médicos

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Ferreira (2012); Gonçalves (2013); Simões (2010); e Tori (2010)

Com o uso das ferramentas descritas, pode-se buscar, por exemplo, autonomia, colaboração, interatividade e flexibilidade, além da busca da aprendizagem ao longo da vida. Para incorporar tais tecnologias, torna-se muito importante aperfeiçoar a formação dos professores e das pessoas envolvidas na área da educação, incluindo os bibliotecários.

3- Considerações finais

A tecnologia não pode ser vista como fim, e sim meio. Nas escolas e universidades, seu uso deve estar integrado ao projeto pedagógico. A incorporação das TICs não deve ser um modismo, deve fazer-se de forma crítica e com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, alicerçando a aprendizagem ao longo da vida.

O investimento em TICs e em conexão à Internet não pode, dessa forma, substituir o investimento na educação presencial. Para que se possa dar um salto para o desenvolvimento das competências informacional e midiática, exige-se a união do melhor do ensino presencial e do ensino virtual visando formar cidadãos que aprendam ao longo da vida. Foi feito neste texto um panorama sobre novas formas digitais de aprendizagem e apresentadas algumas ideias de como usá-las. É preciso investimento na formação continuada dos mediadores da informação (professores e bibliotecários, em especial), a fim de desenvolver as competências desses profissionais, para que possam auxiliar os estudantes a aprender a aprender, a levar a competência em informação e em mídia ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gisele Adornato. *Uso das ferramentas de redes sociais em bibliotecas universitárias: um estudo exploratório na UNESP, UNICAMP e USP*. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-03122012-160409/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BASSANI, Patrícia Brandalise Sherer; BARBOSA, Débora Nice Ferrari; ELTZ, Patrícia Thoma. Práticas pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 20, n. 2, pp. 286-300, 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3556>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BOMFIM, Mauricio Nunes da Costa. Integração automática de aplicações externas em um ambiente de aprendizagem apoiado na Web 2.0. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009223 f. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/dissertacoes-sobre-tics-na-educacao/>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRITO, Regina Garcia. *Novas formas digitais de aprendizagem e a importância do bibliotecário como mediador para o desenvolvimento da competência info-midiática*. 2014. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão da Informação Digital). Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.fespsp.org.br:8080/pergamumweb/vinculos/000002/00000209.pdf>>

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et. al. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/239569360/eBook-Gamificacao-Na-Educacao>>. Acesso em: 15 out. 2014.

COURSERA. Disponível em: <www.coursera.org>. Acesso em: 01 out. 2014.

COUTELE, José Eduardo. Prepare-se: o futuro já começou. *Ensino Superior*, São Paulo: Segmento, ano 15, n. 177, jun. 2013.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Prefácio. In: FADEL, Luciane et. al. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 6-10. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/239569360/eBook-Gamificacao-Na-Educacao>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FERREIRA, Jorge Brantes et. al. A disseminação da aprendizagem com mobilidade (M-learning). *DataGramZero: Revista de Informação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, ago. 2012. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago12/Art_02.htm<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/11308>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FICHEMAN, Irene Karaguilla; ZUFFO, Marcelo Knörich; LOPES, Roseli. Realidade Virtual na Educação e a Nave Mario Schenberg. *Fonte*. Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 114-121, 2008. Disponível em: <http://www.prodemge.mg.gov.br/images/revistafonte/revista_8.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

GONÇALVES, Bruno Miguel Ferreira. *MOOC e b-Learning: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação e Formação). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8620/1/Tese%20BG_final27062013.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

JESUS, Deise Lorenço; CUNHA, Murilo Bastos. Produtos e serviços da web 2.0 no setor de referência das bibliotecas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 1, p. 110-133, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=2008>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MOTA, José Carlos. Personal Learning Environments: contributos para uma discussão do conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*[S. l.], v.2, n. 2; p. 5-21, nov. 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/105>>. Acesso em: 08 out. 2014.

NMC. *Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e médio brasileiro de 2012 a 2017: uma análise regional por NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441735.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

NMC. *Horizon Report*: Edição Ensino Superior 2013. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2013. Disponível em: <<http://www.nmc.org/pdf/2013-Horizon-Report-HE-PT.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas políticas. Salvador : Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, Siony. Reflexões sobre m-learning. *Sinergia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 141-146, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2008_n2/pdf_s/segmentos/artigo_07_v9_n2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

SILVA, Siony. Ambiente pessoal de aprendizagem (PLE) como recurso de aprendizagem para o professor. *GEINTEC - Gestão, Inovação e Tecnologias*, São Cristóvão, v.2, n. 2, p. 120-128, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistageintec.net/portal/index.php/revista/article/view/27>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SIMÕES, Paulo. *PLE: Ambientes Pessoais de Aprendizagem*. São Luís: 18º CIAED. 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/bubka/18-ciaed-ambientes-pessoais-de-aprendizagem>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOUSA, Antonio Augusto; SILVA, Jorge Alves. *Realidade virtual e aumentada*. DEI/FEUP, 2009/2010. Disponível em: <http://paginas.fe.up.pt/~aas/pub/Aulas/RVA/1_Introd_RA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

SPERANDIO, Patricia. Moocs: cenário em construção. *Ensino Superior*, São Paulo: Editora Segmento, v.16, n.187, maio 2014.

TELECO - Inteligência em Telecomunicações. Estatísticas de Celulares no Brasil Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/ncel.asp>>. Acesso em: 15 out. 2014.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2010.

TORRES, Tercia Zavaglia; AMARAL, Sergio Ferreira. Aprendizagem colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 3, abr. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v12n03/v12n03a06.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

VALENTIM, Hugo Duarte. *Para uma compreensão do mobile learning: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem*. 2009. 169 f. Projeto (Mestrado em Gestão de Sistemas de *e-Learning*) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

VEDUCA. Disponível em: <www.veduca.com.br/>. Acesso em: 01 out. 2014.

Narrativa transmídia e educação: ensino de língua portuguesa a partir do desdobramento

Daniella de Jesus Lima
Andrea Cristina Versuti
Cristiane de Magalhães Porto

1- A Narrativa Transmídia: relação entre cultura e a (trans)formação do sujeito cultural

Toda comunidade possui costumes, crenças, culinária, músicas, entre outros componentes específicos, o que denominamos cultura¹ de determinado grupo. A cultura sofre mudanças, é dinâmica, pois adapta-se às transformações que acontecem na sociedade. Perdem-se certas características, obtêm-se outras, tudo isso em diferentes velocidades e em sociedades distintas.

Segundo Macedo (2012), existem duas vertentes básicas que admitem a mudança cultural: a introdução de novos conceitos, bem como a propagação de conceitos a partir de outras culturas. Quando há descoberta, a mudança origina-se por meio da revelação do desconhecido pela sociedade que a adota. Com as possibilidades de transformação da cultura, uma dessas vertentes, a introdução de novos conceitos aos que já existem,

1. “Expressão coletiva para todos os modelos de comportamento adquiridos e transmitidos socialmente, através de símbolos. Cultura inclui costumes, tradições e linguagem.” (Fonte: Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decserver/?IsisScript=../cgi-bin/decserver/decserver.xis&previous_page=homepage&task=exact_term&interface_language=p&search_language=p&search_exp=Cultura>. Acesso em: 25 jul. 2015.

aproxima-se do que se pode chamar de Culturas Híbridas². Compreende-se culturas híbridas como sendo a junção do que já existe de cultura de um determinado povo, com o que chega de novo para agregar a essa cultura. Ou ainda, pode-se citar como fonte para a hibridação cultural, a adesão de pontos culturais de outra comunidade, havendo assim a fusão da cultura local com a cultura “do outro”.

Sendo assim, a cultura é aberta a transformações. A ela são incorporadas novas características, de acordo com as mudanças sociais, bem como pode haver fusão de características de culturas distintas. Com isso, destaca-se a chegada, introdução e difusão da internet em todos os meios da nossa sociedade, o que modificou, de maneira significativa, o processo de transformação social e provocou um entrelaçamento de culturas.

Canclini se ocupa tanto dos usos populares quanto do culto, tanto dos meios massivos de comunicação quanto dos processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos. O entrelaçamento desses elementos veio a engendrar o que ele designou como “culturas híbridas”. (GAGLIETTI; BARBOSA, 2007, p. 3)

A difusão da internet instaura uma mudança, de ordem principalmente cultural, nos meios de comunicação. As pessoas são as mesmas, as necessidades também, mas o modo de atendê-las muda. Nesse panorama, surge o consumidor que também é produtor, conforme os conceitos PRODUSSUMIDOR, de Décio Pignatari (1971, p. 31-32), PROSUMER³, de Alvin Toffler (1980, p. 11), e PRODUSER, de Axel Bruns (2008, p. 2).

2. Meu propósito foi elaborar a noção de hibridação como um conceito social. Como expliquei em *Culturas híbridas*, encontrei neste termo maior capacidade de abarcar diversas mesclas interculturais do que com **mistura**, limitado às que existem entre raças, ou **sincretismo**, fórmula referida quase sempre a funções religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais. Pensei que necessitávamos de uma palavra mais versátil para dar conta tanto dessas misturas “clássicas” como dos entrelaçamentos entre o tradicional e o moderno, e entre o culto, o popular e o massivo. (CANCLINI, 1997, p. 111 – Tradução nossa).

3. “O livro *A Terceira Onda*, história futurista do escritor americano Alvin Toffler, também rendeu frutos na *web 2.0*. Há algum tempo, os chamados *prosumers* – do inglês *producer and consumer*, – personagens resultantes da união dos papéis de produtor e consumidor, descritos pelo autor em 1980 – ganham mais protagonismo.” (Fonte: Everis.. Disponível em: <http://www.everis.com/brazil/WCLibraryRepository/References/Prosumer%20%E2%80%93%20o%20novo%20perfil%20do%20internauta%20na%20web%202.0.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

Prova disso é o sucesso dos *blogs* que não perderam o lugar para outros tipos de plataformas de comunicação, mas se complementaram com o uso de outras ferramentas como o *Youtube* ou o *Tumblr*. Os sujeitos continuam se comunicando, a comunicação sempre esteve na cultura, a maneira de como isso está acontecendo é que está mudando, novas características foram incorporadas à cultura já existente.

O contexto atual de comunicação, interação e colaboração entre os sujeitos culturais contempla o conceito de Narrativa Transmídia (*Transmedia Storytelling*) como a arte de criação, distribuição e exibição de um universo narrativo que amplia e enriquece a experiência narrativa, seja ela para o entretenimento, para a informação, para o comércio, para a educação etc. Neste capítulo, seguiremos com a definição desse conceito de Narrativa Transmídia, bem como descreveremos proposta de uso de seus elementos expansivos na educação, por meio do romance *Capitães da Areia*.

1.1- Um estudo acerca da Narrativa Transmídia

As mídias convergem cada dia com mais frequência. Esta convergência faz com que os conteúdos culturais produzidos perpassem, cada vez mais, diferentes plataformas (site, televisão, blog, redes sociais, rádio, aplicativos), com o intuito de atender ao sujeito da forma mais abrangente possível. É comum encontrarmos conteúdos originados em uma mídia e que acabam transpassando para outras, gerando assim a Convergência Midiática. Esses conteúdos adaptam-se às mudanças necessárias para a mídia em que estão inseridos, proporcionando assim novas experiências aos sujeitos. Como menciona Jenkins, em seu livro *Cultura da Convergência*:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (JENKINS, 2009, p. 29)

Com o acirramento da cultura da convergência, surge a Narrativa Transmídia. O autor a define como uma estória expandida e dividida em várias partes, distribuídas entre diversas mídias (JENKINS, 2009). Segundo Phillips (2012, p. 13), “as estórias no processo transmidiático são, levemente, entrelaçadas. Cada uma pode ser consumida por si só e o leitor/espectador tem a ideia de que foi lida/assistida uma estória completa”.

Com isso, observamos, mais especificamente, o potencial de propostas metodológicas e de elaboração de conteúdos digitalmente expandidos que permitam uma compreensão ampliada de significado, independentemente dos caminhos da leitura, e que, ao mesmo tempo, garantam ao sujeito em contato com uma parte da narrativa compreender o todo de forma satisfatória.

Sendo assim, cada fragmento é independente dos outros e, de acordo com Scolari (2013, p. 49), todos os textos, adaptações ou expansões funcionam como portas de entrada para o universo narrativo. A possibilidade de a narrativa adquirir mais leitores e/ou espectadores aumenta de acordo com a sua expansão. Esta significa ampliação, alargamento, extensão, dilatação da narrativa, que pode acontecer de duas maneiras, uma em que a estória pode ser dividida em várias partes. Estas partes disponibilizadas em diferentes mídias, ou uma narrativa que possui “brechas” pelas quais podem ser criadas/construídas estórias paralelas a ela, concretizando assim, a expansão narrativa.

Contar uma história transmídia envolve um desses dois processos: ou você tem uma história única que é dividida em diversas mídias, ou você começa com uma história e adiciona pedaços a ela (*ad infinitum*). Esses dois processos resultarão em projetos que podem ser descritos com frases como: ‘melhor que a soma das partes’ e ‘uma história única e coesa.’ (PHILLIPS, 2012, p. 15).

Pode-se afirmar que a narrativa transmídia caracteriza-se por ser uma grande estória fragmentada, e estes fragmentos estão presentes em diversas mídias, ou ainda, uma estória por meio da qual é possível criar desdobramentos que sejam disponibilizados em diferentes mídias.

Lembramos que estas mídias devem ser escolhidas de maneira estratégica, para que o conteúdo seja consumido da melhor maneira pelos sujeitos. Segundo Gosciola (2012, p. 9):

“a narrativa transmídia é basicamente uma estória, mas o que a diferencia de outras é sua divisão em partes veiculadas por diferentes meios de comunicação, cada qual definido pelo seu maior potencial de explorar aquela parte da estória”.

Neste processo, cada mídia contribui de maneira própria e específica para o desenvolvimento da narrativa, construindo uma experiência coordenada e unificada de entretenimento (MARTINS, 2009). Essas narrativas atravessam diferentes mídias a partir das quais é possível criar um universo ficcional expandido ao redor da obra. Não é apenas o conteúdo que migra nesse processo, por isso é necessário a construção de um planejamento transmidiático atento a cinco elementos fundamentais (estória, audiência, plataformas, modelo de negócio e execução), que prima por utilizar as potencialidades e os recursos específicos de cada meio na ampliação da experiência do sujeito com o conteúdo ficcional. Já que, “cada meio ou plataforma de comunicação gera diferentes experiências – cognitivas, emotivas, físicas – de uso, cada meio tem sua especificidade”. (SCOLARI, 2013, p. 83).

Dessa maneira, vemos a transmídia como uma experiência para o sujeito que, além de apenas consumir, tem a possibilidade de produzir/cocriar desdobramentos para a narrativa, já que a possibilidade de experiência, por parte do sujeito, pode ser considerada o ponto forte da Narrativa Transmídia. Dessa forma, há uma presença muito forte da estória em diversos meios de comunicação. Estes, por sua vez, interagem entre si de uma forma sugestiva, integrada e participativa para o público (GIOVAGNOLI, 2011).

“Um indivíduo que lê um romance ou assiste a uma novela não está simplesmente consumindo uma fantasia; ele está explorando possibilidades, imaginando alternativas, fazendo experiências com o projeto do self.” (THOMPSON, 1998, p. 202). O leitor imerge na narrativa e constrói, em seu imaginário, características pessoais para cada obra. O sujeito não é mais consumidor apenas, podendo ser denominado *prosumer*,

o qual, além de consumir, produz, ou ainda, influencia na produção de conteúdos. Conforme posto por Jacks e Escosteguy (2005, p. 34), a literatura ainda “pode desenvolver a experiência estética, transcendendo tempo e espaço”.

Sendo assim, desenvolveremos uma proposta de leitura e produção de conteúdos atenta aos elementos da transmídia e dirigida ao romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Por intermédio dela, o leitor/aluno poderá explorar a criação de estórias paralelas à do romance por meio das possibilidades deixadas no decorrer do enredo; desenvolver suas habilidades de leitura, compreensão e escrita; e ampliar sua interação com a narrativa. Para explanar esta proposta, escolhemos um dos personagens do enredo, o *Pedro Bala*.

2- *Capitães da Areia*: breve estudo do personagem *Pedro Bala*

O Romance *Capitães da Areia* tem como autor o escritor Jorge Amado e foi publicado, pela primeira vez, em 1937, época em que a Bahia, local onde a estória acontece, passava pelo início da ditadura getulista do Estado Novo, e a repressão começava a aparecer. Isso fica visível nos momentos em que são descritas as greves comandadas por trabalhadores a favor do povo e os líderes geralmente são mortos ou reprimidos. O mesmo acontecia com os meninos que viviam abandonados nas ruas, inclusive os integrantes do bando denominado *Capitães da Areia*, maltratados por militares quando capturados.

A estória narra as aventuras de um bando de meninos que, por diferentes motivos, vivem em um galpão abandonado, o qual eles chamam de “trapiche”. Para garantir a sobrevivência, eles planejam e executam assaltos. Em um dos assaltos, o líder do bando, Pedro Bala, e sua namorada recém-chegada ao grupo, Dora, que virou menina de rua após o falecimento dos pais devido à epidemia de malária que se alastrou na região, são pegos. Ele é levado para o reformatório (local onde os militares torturam jovens considerados delinquentes), enquanto ela vai para um orfanato. Após alguns dias, os Capitães da Areia conseguem libertar os dois.

Com algum tempo de liberdade, Dora, que saiu do orfanato muito doente, acaba falecendo. A partir daí, os protagonistas do enredo começam a seguir caminhos diferentes e “desaparecem” da narrativa. Desde o início da narrativa, são destacadas as características particulares de cada um dos personagens que pertenciam ao bando, e, ao seguir seus caminhos, cada um faz jus a essas características. Com esses caminhos que são traçados, porém, não finalizados, o autor deixa aberturas na narrativa para o leitor imaginar e criar a continuidade das histórias desses personagens que não são encerradas no romance.

Como indício de uma leitura passível de expansão, destacamos a história do personagem *Pedro Bala*, com a possibilidade de desdobramento em uma proposta transmídia. Esse personagem é filho de um grevista morto por militares, durante uma greve no cais, e foi morar na rua quando tinha cinco anos. Desde jovem, *Pedro Bala* se mostrou corajoso e capacitado para ser líder. Ágil, esperto, temido e respeitado por todos do grupo, trazendo nos olhos e na voz a autoridade de chefe, assim é o líder do bando *Capitães da Areia*. Após a morte de Dora, quando os integrantes do bando vão seguindo caminhos diferentes, *Bala* se vê cada vez mais atraído pelas histórias que ouve sobre seu pai, passando assim, a envolver-se em greves e luta a favor do povo, logo se tornando um ativista proletário. Após o ingresso de *Pedro Bala* nessa luta, o enredo do romance chega ao fim, deixando sem desfecho a história desse personagem.

Sabemos que essas aberturas na narrativa, deixadas pelo autor, podem ser estendidas pela criatividade do leitor/aluno. É o que percebemos em relação a este personagem. O leitor/aluno pode ser instigado a expandir a narrativa em outras plataformas (rede social, quadrinhos, *blog*, vídeo, *podcast*, site), devido a essa possibilidade deixada pelo autor, com uma ou mais histórias da vida do *Pedro Bala*. Propomos que os leitores/alunos deem continuidade à história do personagem por meio de uma crônica (conteúdo que deverá ser explanado pelo professor, antes da atividade). Criada a crônica de cada aluno, este deverá escolher uma mídia para disponibilizar sua produção.

Assim, percebemos que a leitura do romance não possui limites e são deixadas brechas para que os leitores/alunos possam criar a

continuidade das histórias dos personagens, caracterizando-se assim como uma possibilidade de praticar autonomamente os conhecimentos sobre o conteúdo curricular, no caso, o Gênero Textual Crônica, uma potencialidade de leitura e interação mais ampla, bem como um aprimoramento das habilidades de leitura, compreensão e escrita com a criação dessas histórias. E ainda, além de criarem, a partir de novas linguagens, histórias expandidas, disponibilizarem-nas em outra(s) plataforma(s) de mídia(s).

3- Proposta de produção: relação entre Transmídia e Educação na produção de texto

Para desenvolver a atividade de expansão, selecionamos alguns critérios como nível escolar no qual poderá ser aplicada, colégio e disciplina. A proposta de utilização de elementos da transmídia na expansão do romance *Capitães da Areia*, apresentada a seguir, foi planejada para uma turma do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, situado na cidade de São Cristóvão/SE, na disciplina de Língua Portuguesa – Literatura. Na atividade serão trabalhados conhecimentos do conteúdo *Gênero Textual - Crônica*.

Na primeira etapa da atividade, será solicitada dos alunos a leitura individual do romance, tarefa que consta no currículo do ensino médio, sendo determinado um intervalo de tempo de duas semanas para a sua execução. Finalizado este tempo, a segunda etapa será iniciada por uma discussão em sala de aula, sobre a leitura feita por cada um. Em seguida, será solicitada aos discentes a criação das histórias a partir do gênero crônica (uma por aluno) que deem continuidade, expandam a história da vida do personagem *Pedro Bala*.

Criadas as histórias a partir desse gênero, os alunos deverão disponibilizá-las em uma plataforma de mídia, sendo frisado que, antes de escolherem a mídia, devem analisar qual proporciona potência para a história criada, a partir das características específicas da mídia que potencializem a narrativa. A escolha da mídia é livre e pede-se ao sujeito que, além de disponibilizar sua produção em uma mídia que potencialize a narrativa, considere também a facilidade de acesso.

Os conteúdos criados pelos alunos serão recolhidos e avaliados quanto à adequação ao gênero crônica, por meio de um instrumento criado para este fim. Esse instrumento possui dez itens com características da crônica, e assim verificar-se-á, em cada produção, os itens atendidos ou não. Ao final da verificação, contabilizar-se-á da seguinte forma: **1)** Atendeu os dez itens = Conhecimento excelente acerca do gênero; **2)** Atendeu entre sete e nove dos dez itens = Conhecimento bom acerca do gênero; **3)** Atendeu entre quatro e seis dos dez itens = Conhecimento intermediário acerca do gênero; **4)** Atendeu entre dois e três dos dez itens = Conhecimento fraco acerca do gênero; **5)** Atendeu um dos dez itens = Conhecimento precário acerca do gênero; **6)** Não atendeu a nenhum dos itens = Não possui conhecimento acerca do gênero.

Com relação ao aprimoramento da leitura e compreensão do enredo do romance, bem como a escrita, a técnica de coleta de dados será a entrevista de grupo focal, a fim de obter as impressões dos sujeitos com relação a essas habilidades. Para analisar os depoimentos dados no grupo focal, usar-se-á a análise de conteúdo. Para Bardin (2004, p. 9), análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para a análise de conteúdo das produções, segundo Bardin (2004), devem ser realizados procedimentos de categorização, síntese, procura de padrões e identificação de aspectos significativos para o entendimento das categorias que compõem o tema. Dessa forma, tem-se como categorias de análise o aprimoramento das seguintes habilidades: leitura, compreensão e escrita.

Com essa atividade, o aluno, além de aprender sobre o romance estudado, estará colocando em prática a teoria estudada sobre o conteúdo do *Gênero Textual* trabalhado, e ainda se tornará coautor daquela narrativa, deixando de ser apenas consumidor do produto cultural e transformando-se em *prosumer* (produtor + consumidor).

Conforme Okada (2011), a transição da web 1.0 para web 2.0 trouxe mudanças nas práticas e maneiras de aprender, visando autonomia, coautoria

e socialização. “Essa transição exige uma mudança do conceito de “elearning” - aprender focado no acesso de recursos digitais, para o conceito de “colearning 2.0” - coaprender com base nas múltiplas coautorias.” (OKADA, 2011, p. 130). Neste sentido, a proposta de inclusão desse novo cenário no meio educacional tem por finalidade tornar o aluno autônomo de sua aprendizagem, produzindo conteúdos, seja para a educação formal ou informal.

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e colaborar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS; EUFRAZIO, 1998, p. 11)

Por isso, a imersão de recursos da transmídia no processo ensino aprendizagem ligará os alunos aos pilares educacionais aprendendo a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser, por meio da (co)aprendizagem que visa o enriquecimento da educação formal e também da educação informal via uso de inúmeros recursos, tecnologias e metodologias para ampliar a inter-autonomia e participação ativa e colaborativa do aprendiz. De tal modo, é possível afirmar que a criação de conteúdos por meio do processo transmediático trará aos indivíduos a característica de “coautores críticos”, que expandem conteúdos formais e/ou informais, integrando, segundo Okada (2011, p. 131) “aprendizagem, pesquisa e formação de forma colaborativa”.

4- Considerações finais

O sujeitos são formados e transformados pela cultura presente no meio social em que vivem, tornando-se sujeitos culturais. Essa, por sua vez, é maleável, ou seja, está sujeita a mudanças, seja pela integração “do novo” à cultura já existente, bem como pela descoberta (revelação do desconhecido), seja pela junção de culturas de povos diferentes. Assim, menciona-se o que são denominadas “Culturas Híbridas”. Estas podem ser descritas como

fusões de diferentes culturas, por exemplo, “velha” e “nova”, de diferentes povos. É a miscigenação cultural que está cada vez mais presente em uma sociedade na qual as mídias estão presentes, influenciando acirradamente a comunicação entre os sujeitos culturais. A necessidade de comunicação entre os sujeitos que se relacionam nas diferentes esferas sociais é a mesma, o que está mudando é a forma como estes estão se comunicando. Com isso, percebe-se a hibridação do que já existia (comunicação) com o novo (formas de comunicação).

As novas formas de se comunicar dos sujeitos estão relacionadas à transplantação do termo consumidor para *prosumer*. Estes passam de meros receptores de conteúdos para produtores consumidores que, ao mesmo tempo em que consomem o conteúdo, podem produzir uma extensão deste, explicar sua ideia, construir outros conteúdos na mesma temática etc. Em resumo, os sujeitos culturais são, hoje, participativos, coautores, cocriadores, as mídias estão facilitando essa transformação social.

Nesse contexto, surge a Narrativa Transmídia, uma grande estória dividida em partes, e estas, por sua vez, distribuídas em diferentes mídias. Ou ainda, uma estória (inicial) que possui “aberturas” que possibilitem a expansão desta por meio da criação de narrativas paralelas, também disponibilizadas em mídias distintas, ressaltando que cada mídia possui características específicas, capazes de potencializar as estórias nelas disponíveis nelas. Através desses recursos da transmídia, propomos a expansão do romance *Capitães da Areia* como alternativa possibilitadora de engajamento do leitor/aluno com a leitura literária.

Com a leitura do romance *Capitães da Areia*, percebe-se aberturas na narrativa deixadas pelo autor, ou seja, estórias que não se encerram. Essas estórias evidenciam uma leitura sem margens, pois estas aberturas, talvez deixadas propositalmente, aguçam a imaginação do leitor para criar, desdobrar e finalizar, ou não, essas narrativas. Para isso, sugere-se essa leitura focada no personagem *Pedro Bala*, o qual, em determinado momento do enredo, deixa de ser “menino de rua” e passa a lutar a favor do povo, como grevista. A partir daí, não sabemos mais como se desenrolou a estória desse personagem.

Dessa maneira, propõe-se uma atividade de expansão do romance, focada nesse personagem, aplicada em uma turma de ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, situado na cidade de São Cristóvão/SE. No desenvolvimento da atividade, os alunos teriam que fazer a leitura do romance e, em seguida, criar uma narrativa a partir do Gênero Textual Crônica, que dê continuidade à estória da vida do personagem *Pedro Bala*, e disponibilizá-la em uma mídia, preferencialmente, a que possua características que melhor se adequem à narrativa criada.

Concluídas as produções, estas serão avaliadas/analizadas quanto a adequação às características da crônica, bem como será verificado se, por meio dessa atividade, foi possível aprimorar as habilidades de leitura, de compreensão e de escrita desses alunos. Para isso, utilizar-se-á um instrumento criado para este fim, bem como será feita entrevista do tipo grupo focal, respectivamente. Para analisar o conteúdo coletado no grupo focal, utilizar-se-á a análise de conteúdo.

Pensa-se, com essa atividade, trabalhar de forma prática com os discentes o conteúdo *Gênero Textual*, pois assim como pensou-se na crônica, poderia ser com outro gênero. Além disso, estimular o engajamento do leitor/aluno, criando a extensão da estória do personagem, disponibilizando-a em uma(s) plataforma(s) de mídia(s) diferente(s), bem como o aprimoramento de suas habilidades de leitura, compreensão e escrita. Dessa forma, conclui-se que a leitura sem margens aguça, ainda mais, a imaginação do leitor, constituindo assim, uma potencialidade para a leitura e interação mais ampla entre sujeito e produto cultural.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRUNS, Axel. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond from production to produsage*. New York: Peter Lang, 2008.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporaneas*, Colima, v. III, n. 5, 1997, pp. 109-128.

CAPITÃES DA AREIA – PERSONAGENS. Disponível em: <<http://capitaes-da-areia.blogspot.com.br/2010/11/capitaes-da-areia-personagens.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAPITÃES DA AREIA - resumo da obra de Jorge Amado. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/capitaes-areia-resumo-obra-jorge-amado-703759.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAPITÃES DE AREIA. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/capitaes-de-areia.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CULTURA. Disponível em: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/?IsisScript=../cgi-bin/decsserver/decsserver.xis&task=exact_term&previous_page=homepage&interface_language=p&search_language=p&search_exp=Cultura&show_tree_number=T>. Acesso em: 18 jun. 2015.

DELORS, Jacques; EUFRAZIO, José Carlos. *Educação: um tesouro a descobrir*. Disponível em: <<http://www.cursoavancos.com.br/downloads/material/3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, M. H. S. *A Questão da Hibridação Cultural em Néstor García Canclini*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 8, 2007, Passo Fundo/RS. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2007, pp.1-11.

GIOVAGNOLI, Max. *Transmedia storytelling: Imagery, Shapes and Techniques*. ETC Press: 2011. Disponível em: <<http://thoughtmesh.net/publish/400.php>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente. *Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2012, pp.7-14.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY; Ana Carolina. *Comunicação e recepção*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

MACEDO, Araciara. *Cultura: está na hora da mudança*. Disponível em: <<http://tribunaamapaense.blogspot.com.br/2012/05/cultura-esta-na-hora-da-mudanca.html>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

MARTINS, Cecília. *A cultura da convergência e a narrativa transmídia*. Opinião & Notícia, Rio de Janeiro, 24 set. 2009. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/vida/tecnologia/a-cultura-da-convergencia-e-a-narrativa-transmidia/>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

OKADA, Alexandra. Colearn 2.0 – Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REAS na web 2.0. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira; NEVES, Cláudia; SEABRA, Filipa Barreto de; MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana (Orgs.). *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta - Portugal, 2011. pp. 120-138.

PHILLIPS, Andrea. *A creator's guide to Transmedia Storytelling: how to captivate and engage audiences across multiple platforms*. New York: McGraw-Hill: 2012.

PIGNATARI, Décio. *Contracomunicação*. Cotia: Ateliê, 1971.

SCOLARI, Carlos A. *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones, 2013.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOFFLER, Alvin. *The third wave*. New York: Bantam, 1980.

La escritura conjunta entre niños mediada por el computador

Diana Patricia De Castro Daza

Silviane Barbato

María del Carmen Buriticá

El uso de la tecnología digital en nuestra cotidianidad y las transformaciones que ha favorecido en nuestras relaciones con los otros, en las prácticas de lectura y escritura, nos llevan a preguntarnos cómo se ha transformado la escritura, cómo es la producción textual en los niños mediada por el computador y cómo se van transformando las prácticas educativas para incorporar el uso de esta tecnología. Estos interrogantes nos han llevado a investigar la escritura conjunta entre niños mediada por el computador, desde la que se plantean las reflexiones, ilustraciones y propuestas en este capítulo.

En la actualidad, la escritura la realizamos generalmente a través de diferentes dispositivos como el celular, la tablet, el computador, entre otros. La escritura de textos en la cotidianidad se hace directamente en el computador, y la escritura a mano está circunscrita para funciones puntuales: dejar una nota, una lista de mercado, una tarjeta; cuando estas no se hacen de forma digital. De igual manera, la práctica de reescritura de textos a mano, en lápiz y papel, resulta delimitada a tareas escolares, dado que cada vez resulta más inusual en nuestras prácticas de producción textual contemporáneas. Para ilustrar la connotación que puede tener la reescritura a mano para algunos niños, compartimos lo observado en una investigación anterior con estudiantes de 10 años frente a la propuesta de reescritura en parejas. Cuando a los niños en diadas se les pidió reescribir sus textos a mano, se puede reconocer un momento de revisión en el que discuten y deciden sobre el texto, y otro significado como volver a copiar,

o pasar el texto a limpio, que en ocasiones les provoca desinterés (DE CASTRO, 2013).

Este desinterés por volver a copiar lo que ya había sido escrito, es comprensible dado que en nuestros procesos de escritura y revisión estamos centrados en lo que podríamos aportar al texto, y no en volver a codificar lo que ya fue escrito. En la escritura en el computador, lo escrito es el punto de partida para nuevas versiones que pueden incluir cambios, al tiempo que es posible conservar las anteriores si así se quiere gracias a la posibilidad de guardar diferentes archivos, lo que suprime una carga atencional y cognitiva que está circunscrita a la codificación y a la conservación de la información. También es importante considerar que, durante las actividades de escritura, a mano o en el computador, se pone en juego la relación que los niños han construido alrededor de esta práctica cultural; este es un aspecto que debe ser tenido en cuenta por el adulto que acompaña en el proceso de composición.

Las reflexiones anteriores nos han llevado a preguntarnos qué tipo de instrumento es el computador cuando está al servicio de la escritura. Para apoyar esta reflexión, retomamos la propuesta de Leontiev (1984) “El instrumento mediatiza la actividad que liga al hombre no sólo con el mundo de las cosas, sino también con otros hombres. Gracias a ellos, su actividad absorbe la experiencia de la humanidad” (p. 77). En este sentido, el instrumento contiene unas propiedades físicas con las que los niños se van familiarizando, por ejemplo, el teclado que permite digitar con mayor o menor fluidez. Tiene programas que potencian ciertos procesos cognitivos, por ejemplo, al distribuir la exigencia atencional y asistir la memoria. Sin embargo, una de las características más interesantes, tal como reconoce Leontiev, es la inserción del instrumento en el sistema de interrelaciones con otros hombres, y de ahí, que se constituye en una concreción de la experiencia de la humanidad. En esta vía, el computador es un portador de discursos tanto de aquellos que están ocultos detrás de la propuesta de un programa, como aquellos que se hacen más visibles en la web, como en el caso de las búsquedas de información o del despliegue de videos en youtube.

El capítulo retoma desempeños de niños observados en una investigación que está en desarrollo sobre la escritura en parejas en el computador (DE CASTRO; BARBATO, 2015), para presentar una reflexión en torno a las actividades y escenarios de escritura, a la escritura con otro y a la escritura mediada por el computador. La experiencia presentada ofrece herramientas de análisis a los lectores para el diseño de propuestas educativas que promuevan trabajos grupales de composición textual mediados por la tecnología digital.

1- Propuesta de escritura conjunta mediada por el computador

En la investigación propusimos una actividad de escritura conjunta entre parejas de niños, se trató de una composición de textos narrativos para la construcción de un libro de cuentos que fue escrito directamente en el computador, en el Programa Word. Seguimos un diseño de series de casos de escritura de textos narrativos, lo que permite realizar un seguimiento a los procesos de composición conjunta de los niños. En la investigación participaron 8 niños entre 9 y 10 años que cursaban cuarto grado de primaria, quienes trabajaron en parejas y escribieron mínimo dos narraciones en el computador. En la actividad los niños son quienes deciden cómo construir sus cuentos, negocian sobre sus ideas e intereses, ilustran los textos, realizan el diseño del libro y exploran las herramientas a su disposición; el computador que utilizan tiene instalados diferentes programas, entre ellos los más usados, y tiene acceso a Internet.

Es importante aclarar que la toma de decisiones que los niños realizan sobre su escritura y en general la complejidad que implica componer un texto, cuentan con un andamiaje fruto del escenario configurado por el investigador y las características del acompañamiento que brinda en los diferentes encuentros entre los niños. Lo que se quiere resaltar es que la particularidad del escenario de escritura que se está describiendo, llama la atención hacia la importancia de considerar los diferentes actores que participan en él; la investigadora como posibilitadora del proceso, previendo las condiciones necesarias para que la escritura colaborativa sea posible, y los niños desde la manera en que se sitúan y construyen un espacio de interacción particular mediado por el computador.

Algunos elementos a resaltar en la propuesta son los siguientes: en primer lugar, en la actividad de escritura los mismos niños se postulan como candidatos para conformar el grupo de escritores que representa a su colegio. Ellos conocen que escriben en parejas cuentos que conformarán un libro a ser compartido con diferentes lectores; al final del trabajo cada niño recibe un ejemplar del libro y queda disponible uno en la biblioteca del colegio. De este modo, el trabajo de los niños se concreta en un libro que refleja su esfuerzo, es un recordatorio de la experiencia y un objeto para compartir con otros; así los niños tendrán lectores reales de sus cuentos, lo que los invita a volver a revisar sus narraciones para mejorarlas, para evaluar su claridad y coherencia. Al tiempo que la actividad de escritura cobra sentido para los niños que han decidido emprenderla desde su propia decisión y motivación, lo que va más allá del cumplimiento de un deber escolar.

En segundo lugar, el computador, con sus programas y recursos, es un mediador para una construcción, no el fin en sí mismo. El propósito de la actividad es la composición conjunta de los textos para el libro de cuentos, la que se hace directamente en el computador. Así, no se trata de la transcripción y la edición de textos realizados previamente a mano, ni sólo de la exploración de programas del computador, se trata de un instrumento que está al servicio de la actividad de escritura.

En tercer lugar, en el transcurso de las sesiones se proponen algunas consignas que ofrecen elementos a los niños para su trabajo al tiempo que restricciones en la actividad; en este texto restricciones no tiene una connotación negativa, se trata de las condiciones bajo las que se propone el trabajo que favorecen la problematización y riqueza de la actividad, tal como que el texto sólo puede ser escrito bajo la autoría de los dos niños. Otras condiciones corresponden al número de encuentros: se trata de 8 sesiones con cada pareja y 2 sesiones con todo el grupo de niños; el tiempo de cada encuentro es de aproximadamente 2 horas; se realiza una sesión semanal con cada pareja de niños escritores. Por su parte, los niños para el trabajo cuentan con un computador con acceso a internet. El computador tiene instalado distintos programas, de los cuales se utiliza Word y en uno de los casos los niños usan el programa Paint para editar las ilustraciones

– los niños han decidido escanear sus dibujos y editarlos para ilustrar el cuento. Se trata de un diseño metodológico que considera la importancia de la autonomía de los niños, de la autorregulación en los procesos, del respeto por los diferentes ritmos de trabajo y las diversas dinámicas de trabajo grupal.

Para el registro de las informaciones se utiliza el Software Camtasia, que permite tener un video de la información que aparece en la pantalla del computador, del discurso de los niños y lo capturado por la cámara web – rostros y gestos de los niños mientras escriben –; sin embargo, dado que los niños están en movimiento y el foco de la cámara web es muy pequeño, también se graba con video cámara para apoyar el registro. Para la transcripción de la información se utiliza el Software Transana.

Los niños que participan en la actividad son de estrato socioeconómico medio alto y alto, reciben clases de sistemas en el colegio, están familiarizados con diferentes dispositivos tecnológicos como el celular y videojuegos. La experiencia de uso del computador es variable, si bien todos tienen computadores en sus casas, en algunos casos este es un instrumento de trabajo de los padres, y los niños no tienen acceso a ellos de forma autónoma. Los niños tienen distintas prácticas de lectura y escritura, para algunos su mayor gusto es leer textos narrativos y en la familia la lectura tiene un lugar central, otros expresan que no les gusta leer ni escribir, y estas actividades están limitadas a cumplir con las obligaciones escolares.

1.1- Actividades y escenarios de escritura

Para explorar los procesos de composición de los niños vamos a empezar con la pregunta sobre qué se constituye en un escenario que propicie la composición textual. Las propuestas realizadas en la escuela han sido variadas, sin embargo se reconoce una tendencia a la escritura a mano y de manera individual. Las propuestas van desde consignas muy difusas y abiertas tales como escribe el cuento que te imagines; en las que por lo general los niños no encuentran herramientas para empezar su construcción, lo que lleva a algunos a resolver la situación a través de síntesis de cuentos populares con un limitado trabajo de producción textual. Otro

tipo de propuestas para la construcción de narraciones, son mucho más estructuradas como la matriz generativa que contiene la estructura de un cuento¹(DE CASTRO; MOSQUERA, 2003).

En el trabajo de práctica textual en el que propusimos la matriz generativa, iniciamos con la lectura de textos narrativos de escritores expertos que son objeto de análisis y reflexión con los niños. Los textos seleccionados retoman la metáfora central tratada en la matriz generativa que se presenta más tarde a los niños: *la amistad es el verdadero tesoro*, así se ofrecen diferentes perspectivas sobre un mismo eje temático. Posteriormente, presentamos la matriz generativa y con los niños realizamos su análisis por medio de preguntas descriptivas y analíticas (ver anexo 2)². Esta actividad le proporciona elementos al niño para responder qué escribir y cómo escribir, ubicándolo en el terreno de la ficción, espacio necesario para la construcción de narraciones.

Al ofrecer la actividad mayores herramientas a los niños, enfatizar sobre el sentido de la propuesta y la existencia de lectores para sus textos, posibilita que ellos desplieguen sus capacidades como escritores y se sientan más acompañados para ir resolviendo las diferentes exigencias de la composición textual. Los profesores pueden retomar la propuesta de la matriz generativa y realizar adaptaciones de acuerdo con los propósitos y proyectos que estén desarrollando con sus estudiantes³. Esta propuesta ofrece un soporte al niño para iniciar el desafío de la escritura, al tiempo que ha mostrado como cada niño escritor construye un cuento propio, con un estilo diferenciado en la que los elementos de la ficción son resueltos de una manera particular, lo que lleva a una variedad de textos narrativos.

1. Ver anexo 1.

2. Al niño se le entrega una copia que contiene la matriz generativa e incluye una contextualización de la actividad, así como una descripción de los aspectos importantes a tener en cuenta en la construcción de su cuento, ver anexo 1.

3. Realizamos la invitación a retomar la propuesta de la matriz generativa desde una postura reflexiva, lo que implica que cada maestro evalúe su pertinencia de usarla de acuerdo con las características de su grupo, las experiencias de escritura de sus estudiantes y los objetivos establecidos como acompañante del proceso. De igual forma, extendemos la invitación hacia una reflexión sobre la concepción de escritura que subyace a las actividades propuestas, con el propósito de evitar caer en una práctica descontextualizada.

En la investigación actual también fue objeto de reflexión el escenario de escritura a proponer, la que condujo a la propuesta de la construcción de un libro de cuentos a ser publicado, en la que cada pareja de niños escritores decidió qué escribir, cómo escribir y cómo configurar el texto que se compone directamente en el computador. En la actividad presentamos para el inicio de la construcción textual la propuesta titulada fuente generativa, se trata de una imagen con enunciados, adaptación de una obra de Van Allsburg (1999). Esta selección se realiza a partir de los análisis de los elementos semióticos icónicos y lingüísticos contenidos en la fuente y desde el reconocimiento que se trata de una herramienta potente que posibilita a los niños entrar en la ficción y construir diferentes narraciones (DE CASTRO; CORREA, 2012; DE CASTRO, 2013).

En la investigación actual, destacamos que los niños sitúan igualmente como plataforma de escritura sus propias experiencias con narraciones, en diferentes formatos: cuentos, videojuegos y películas. En particular, tres parejas de niños escritores retoman como referentes para la composición de uno de sus textos: a) un video juego llamado Boom Beach; b) la serie de libros titulada “El Diario de Greg” y las películas de esta serie; y c) el cuento de Rapunzel y la película Enredados.

A modo de ilustración, una pareja de niños decide escribir desde una serie de libros titulados el Diario de Greg, que se trata del libro favorito de ambos niños. Uno de ellos expresa que ha leído 7 tomos del libro, y que la curiosidad sobre el texto empezó cuando vieron a otro niño leyendo el libro en la biblioteca.

I: Y ¿Qué es lo que más les gusta de ese libro?

L.M: Porque él tiene muchas aventuras.

J.J.: Cada cosa que él hace la resuelve, o sea él siempre hace algo pero lo hace mal, pero siempre busca cómo volverlo a arreglar.

Cuando se trata de escribir el primer asunto a resolver es decidir sobre qué escribir, pero si se escribe en parejas el asunto es más complejo. Cómo ponerse de acuerdo con el otro, qué narrativas comunes pueden ser

referentes y permiten en la intertextualidad emprender el camino de una escritura colaborativa.

J.J.: Entonces pero. Entonces ya se acerca, es que no sé cómo empezar, eso es lo que nos falta de los libros, lo que más se me dificulta de los libros es lo de cómo, pa saber cómo empezar, por ejemplo pues yo sé cómo cuando, cuando sé empezar así ya puedo.

De este modo, la escritura de textos se hace en el marco de la intertextualidad y de la dialogicidad. Dado que el trabajo de escritura es en parejas, es necesario llegar a acuerdos sobre qué escribir, así los niños reconocen y aprovechan marcos de narraciones y experiencias compartidas como plataformas para el inicio de su escritura colaborativa; marcos que implican no sólo conocimientos compartidos sino intereses, emociones, afinidades y aprendizajes de nuevos modos de planear, organizar la escritura y revisar los textos. De este modo, la escritura en parejas permite reconocer nuevas formas de desarrollo de la actividad con el compañero y los profesores que pueden ser observados en los diálogos de los niños y en cómo ellos van configurando los textos a partir de otras narraciones, tanto aquellas que se retoman de la literatura como a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, como de los discursos que provienen de diferentes actores que hacen parte de sus experiencias escolares y familiares.

Las decisiones de los niños van más allá de las construcciones crossmedia, dado que expanden narraciones iniciales en nuevas narrativas a partir de los personajes, construcciones que exigen diálogos y colaboración entre autores (VERSUTI *et al.*, 2014). En este sentido, el escenario de la actividad de escritura propició desempeños en los niños que se aproximan a las narraciones transmedia, dado que son producciones intertextuales que son derivadas de un primer texto que en estos casos se trata de películas, diarios, cuentos y un video juego. Así se retoman narrativas expresadas en distintas plataformas, para configurar un texto digital, lo que implica el trabajo sobre distintos tipos de registros semióticos. Al tiempo que se trata de construcciones que dan lugar a nuevos textos, no de las síntesis o transcripción de un texto existente.

1.2- Escribir con otro

En la investigación proponemos a los niños una escritura colaborativa entre pares. En este sentido, es importante retomar la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Gros (2000) afirma que, en el aprendizaje cooperativo, la distribución de responsabilidades entre los miembros del grupo está previamente determinada, en la mayoría de los casos, por el educador que acompaña la tarea. Él es el encargado de determinar qué rol asumirá cada participante. De esta manera, no es del todo necesario un proceso de diálogo y negociación, pues lo que se espera es que, al final del trabajo, cada sujeto de cuenta de la tarea que tuvo a su cargo, siendo este su aporte para la meta final.

Por su parte, Driscoll e Vergara (1997), al definir aprendizaje colaborativo, proponen como principal característica el planteamiento de una meta que solo puede ser alcanzada de forma grupal. Esto quiere decir, que más allá de la responsabilidad que tiene cada participante con el logro final, el énfasis está en el proceso de interacción que se configura entre los diferentes participantes. Aunque exista una meta previamente establecida, nada garantiza que el recorrido propuesto por cada individuo sea el mismo, lo que demanda procesos de diálogo y negociación. Según Zañartu (2003), en este tipo de interacción no se establecen previamente las responsabilidades, porque esto también hace parte del proceso de negociación, incluso la meta puede ser definida o redefinida durante el desarrollo de la tarea.

La escritura con otro trae nuevas exigencias y nuevas posibilidades de aprendizaje, entre ellas las que están ligadas al reconocimiento de puntos de vista diferentes y disensos en la conversación, que pueden generar contradicciones y conflictos entre los escritores cuando se trata de la construcción de un texto de autoría conjunta en un aprendizaje y una escritura colaborativa; actividad en la que se devuelve la responsabilidad sobre las decisiones y las construcciones a los niños.

En las formas de interacción de los niños durante los procesos de composición surge la exigencia de llegar a acuerdos sobre qué escribir y cómo organizarse para la escritura conjunta. Ellos pueden asumir diferentes

tipos de posiciones durante la toma de decisiones y los disensos pueden llevar a conflictos entre la pareja de escritores. A continuación presentamos diferentes momentos en las interacciones de una pareja de niñas escritoras participantes de la investigación presentada, con el propósito de ilustrar la complejidad de escribir con un par.

Al inicio de la construcción textual las niñas emprenden la escritura buscando contribuir mutuamente, argumentan y negocian sus puntos de vista, lo que constituye una vía para la toma de decisiones. Posteriormente, reconocen que tienen diferentes puntos de vista sobre qué escribir, advierten la dificultad para llegar a acuerdos e identifican que se ha generado un conflicto, por lo que intentan, a través de diferentes medios, resolverlo y enriquecer la producción textual. Así algunas estrategias utilizadas para resolver el conflicto son expresar y argumentar los puntos de vista, persuadir al otro del valor de su posición y desvirtuar la posición del compañero e intentar encontrar otras posibilidades para el desarrollo de la historia. A continuación se presenta un fragmento de un diálogo entre las dos niñas cuando deciden qué contarán en su historia.

N: {La niña propone una pregunta para ser escrita y incorporada en el inicio de la historia} ¿Escuchaste lo que pasó? a lo mejor algo con un homicidio

M.J: ¡Ay nooo!

N: ¿Entonces? Es que de e... ¿Cierto que los misterios se tratan de eso, de homicidios y eso?

M.J: ¡Nooo!

N: Mari

M.J: ¿Cierto que no?

N: Mari el libro que te estás leyendo tiene algo de homicidio, los vecinos lo dan por muerto, que desapareció

M.J: Te informo que las historias que son así, es, es algo que desaparece, o que se roban una casa / Otras cosas pero no quiero colocar [un]

N: [Es que]

M.J: homicidio en ese cuento porque luego van a decir esas niñas tan violentas, que por qué están haciendo eso ¿Cierto? /.../

M.J: [De pronto] que se desaparezca el joyero de la mamá, que ahí tiene algo muy importante de ellas

N: ¿Y qué importante tienen?

M.J: Pues por ejemplo al nacer a esos, a esos aretes me parecen muy importantes, si los llego a perder me desmayo, me muero, porque esos [me los colocaron] al primer segundo

N: [Pero es que eso tie...] Es que eso no tiene éste, no tiene cosa

M.J: ¿Qué cosa?

N: Digamos no tiene mucho potencial / En cambio cuando queda así como: ¡Uy qué pasó! Eso a mi me in... Eso, por decir, a mi me interesa mucho eso /.../ ¿Y por qué no me escuchas?

M.J: ¿Um?

N: Ah, solamente dije homicidio y te pusiste a dar laraca

M.J: Nooo /.../

N: ¿Ves? Somos muy diferentes

M.J: ¡Cierto! /.../

N: [Por eso porque es que ella] quiere, ella quiere cosas que no tienen mucho... que para mi no tienen potencial

M.J: Para mi sii

N: Para mi no⁴

En el discurso de las niñas, ellas mismas reconocen que tienen diferentes puntos de vista y es la dificultad para llegar a un acuerdo lo que genera un conflicto a resolver. El problema podría sintetizarse como ¿qué evento proponer para lograr una atmósfera de misterio en la historia sobre

4 En la transcripción del discurso de los niños se utilizan los corchetes para señalar que los niños hablan al mismo tiempo, el discurso es yuxtapuesto. Se utilizan /.../ para indicar que se suprimió algunos enunciados en la citación por cuestiones de espacio.

el que se despliegue el eje temático? Responder este interrogante hace que las niñas retomen su sistema de valores y la dimensión ética construida para situarla en relación con la historia. Así una de las niñas propone que escriban sobre un homicidio, dado que para ella es el tipo de eventos que socialmente mayor causa suspenso e interés en los lectores, mientras la otra niña se opone expresando que considerarán que ellas son niñas violentas, que hay otras situaciones que crean suspenso y pueden recrearse de forma literaria.

En algunos momentos, el conflicto no puede ser resuelto por los niños rápidamente por lo que se posterga la toma de decisiones sobre el asunto tratado y se suspende momentáneamente la escritura. Para continuar ejemplificando con el proceso de la misma pareja de niñas, ellas vienen de una serie de discusiones sobre puntos de vista diferentes, que crean desacuerdos. De nuevo, reconocen otro punto de diferencia en relación con la dimensión temporal de la historia: cuándo se desarrollará y qué tipos de referentes temporales se utilizarán – determinados o indeterminados. Ellas identifican los desacuerdos entre sus puntos de vista y el conflicto que ha generado, lo que lleva a que por momentos asuman una posición de oposición frente al otro y no logren encontrar opciones alternativas para el desarrollo del texto, lo que acentúa el conflicto y genera malestar en las niñas.

Es de señalar que las niñas, desde quienes se ejemplifica esta forma de interacción, son compañeras del mismo curso en cuarto de primaria y amigas desde jardín. La intensificación del conflicto hace que se actualicen otras voces – aquello que en otros momentos se han dicho –, situaciones y molestias en la historia de su amistad que entran a dimensionar la situación de conflicto por fuera de la actividad de escritura. Lo que genera la interrupción del propósito de componer el cuento y crea un nuevo propósito, reestablecer la posibilidad de escuchar la posición del otro, de llegar a acuerdos, de conciliar y de reconocerse como diferentes en una relación de colaboración mutua en la que trabajan para un mismo fin, un cuento interesante de autoría conjunta.

N: Mari, pero es que todo tiene que ver con los nombres, si los nombres son modernos entonces la historia va a ser moderna y eso es lo que yo no quiero

M.J: Yo tampoco quiero que la historia sea vieja que sea moderna ¿Ves que tenemos ideas muy diferentes?

I: Bueno pero lo pueden negociar porque como van a ser varios cuentos, pueden ser [cuentos modernos, cuentos antiguos]

M.J: [Pero creo que esta negociación] va a durar por ahí un año /.../ Esta negociación va a durar un año o nunca /.../ ¿Por qué todo tiene que ser así? ¿Por qué siempre que yo estoy contigo siempre tienes que decirme qué hacer? Siempre tengo que hacer las cosas como tú lo dices, y yo quiero tratar de hacer algo...

I: La propuesta es que entre las dos se pongan de acuerdo porque ambas son las escritoras de la historia.

N: Pero es que mira como ella se pone

M.J: ¡Porque ella nunca me entiende!

N: [Si nosotras] tuvieramos la misma idea sería mucho más sencillo /.../ [Y no tendríamos que demorarnos tanto] o pelear porque tendríamos la misma idea y estaríamos de acuerdo [con lo mismo].

Frente al malestar que puede involucrar enfrentarse a resolver un conflicto para el que no se encuentra una resolución inmediata, una de las estrategias a la que llegan las niñas escritoras es la evitación del conflicto integrada a estrategias para avanzar en la composición. Las niñas reconocen que la composición de los textos de forma conjunta genera conflictos entre ellas, dado los desacuerdos entre sus puntos de vistas, la dificultad para resolver el conflicto y decidir de manera tranquila sobre la narración. Por este motivo, la pareja de niñas deciden que cada una escribirá un capítulo de la historia de forma independiente, para evitar la generación de conflicto entre ellas.

Sin embargo, la exigencia de la composición de un único texto muestra la imposibilidad de escribir los capítulos de forma aislada, lo que lleva a las niñas a momentos de decisiones y acuerdos sobre las ideas a desarrollar, los nombres de los personajes, los espacios y tiempos de la historia. Alternado por otros momentos en el que una de las niñas asume la

responsabilidad sobre la organización del discurso escrito. Una vez la niña ha escrito el capítulo que puede estar compuesto por un par de párrafos, ambas lo vuelven a leer y se comparten las opiniones, lo que lleva a cambios en el texto y a reescrituras.

De este modo, las niñas han ido avanzando en su composición textual y comprendiendo que la diferencia es un componente del proceso cuando se trata de la construcción de un producto conjunto. Así como que a pesar de desear evitar la diferencia y los conflictos que puede generar, no es posible evadir los disensos, la necesidad de llegar a acuerdos y de discutir sobre la historia, dado que el texto no está compuesto de la sumatoria de fragmentos de autoría individual, sino que exige a ambas niñas escritoras mantener la congruencia y la coherencia en el texto. Esta comprensión y la experiencia de enfrentar los conflictos y llegar a soluciones aunque no fuese de manera inmediata, ha permitido que las niñas asuman el trabajo de escritura colaborativa de una manera más tranquila, discutan sobre sus ideas y escriban juntas el texto narrativo. Aprendan nuevas formas de respeto mutuo, de reciprocidad en la producción de conocimiento en y sobre los textos, y lleguen a nuevas ideas que enriquecieron la producción textual.

Es importante el reconocimiento del conflicto en la escritura conjunta, porque escribir con otro implica poner en dialogo puntos de vista, argumentar y tomar decisiones. De este modo, la riqueza de la escritura colaborativa puede estar precisamente en el encuentro de posiciones diferentes, que se interrogan, que se exploran, que se argumentan. En la mayoría de las situaciones los niños por sí mismos resuelven los conflictos que se presentan sin dificultad, sin embargo, es importante el acompañamiento del educador para ayudar a que reconozcan que precisamente el encuentro de las posiciones diferentes que se argumentan es el aspecto nuclear del trabajo que enriquece la composición. Así, es posible valorar la diferencia dentro del aula de clase en una práctica real, lo que constituye una vía de aprendizaje distinta a sólo hablar sobre el valor de la diferencia como algo ajeno al contexto educativo y a los desafíos de aprender y construir con otro par.

2- La escritura mediada por el computador

La escritura involucra procesos dialógicos en el que cada niño es a la vez escritor y lector de una historia compartida, en la que no se concretan ni sus ideas ni las del otro, sino un nuevo producto surgido de la relación entre ambos niños. De igual manera, en esta relación dialógica el texto se instaaura como otro, un interlocutor que plantea sus propias condiciones fruto de la herencia y los consensos culturales sobre las características de los géneros textuales. Además, en esta relación dialógica el computador como artefacto mediacional ocupa también un lugar central.

El computador como artefacto mediador configura unas formas de organización particulares del pensamiento y de las interacciones, nos sitúa en relación con la herencia cultural y el conocimiento social disponibles en los recursos que ofrece la tecnología digital a través de diferentes programas, la web, entre otros. El computador es un instrumento portador y generador de un conjunto de signos: icónicos, sonoros y verbales, que pueden presentarse interrelacionados configurando diferentes tipos de textos. Así la creación de los niños se hace en el marco de la relación con otros textos. Algunas situaciones puntuales a pesar de su sencillez, pueden ilustrar como se presenta este encuentro con otros textos que permite la creación del propio.

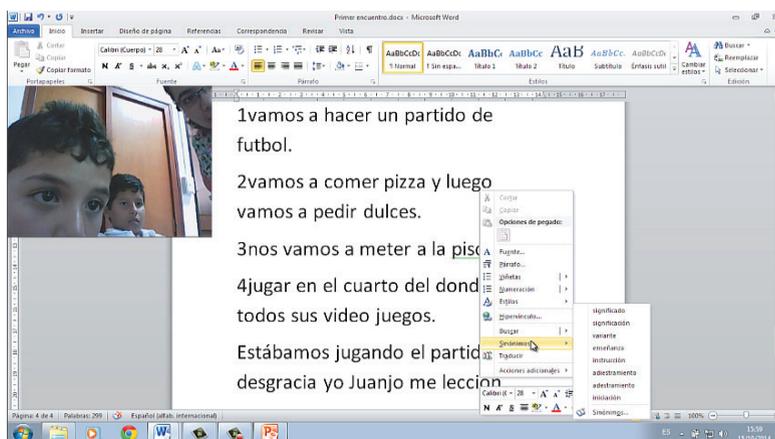


Figura 1. Niños escribiendo en el computador

Fuente: Imagen tomada por las autoras de este capítulo.

Un primer ejemplo, es el uso del diccionario que ofrece el procesador de textos, de los recursos de búsqueda de sinónimos, de corrección ortográfica, que permiten confirmar si la palabra que usamos es aquella que tiene el significado que queremos expresar y si está escrita correctamente; lo que a los niños les resulta muy útil para emprender procesos de revisión de forma más autónoma, dado que, en vez de estar pendiente de preguntar al adulto, pueden indagar tanto en los diccionarios del procesador de textos, como en los diccionarios online.

En la imagen se observa una captura de pantalla del trabajo de dos niños, cuando escribían “estábamos jugado el partido y [por] desgracia yo Juanjo me leccioné”. Surge la pregunta de los niños sobre la escritura de la palabra “leccioné”, lo que los lleva a usar la herramienta de revisión ortográfica y observar las opciones que ofrece el computador: lecciones, lección, aleccione, seccione y seccioné. El niño pregunta “yo puse leccioné, acá me aparecen otras cosas pero no me aparece el significado”; si bien uno de los niños cambia la palabra por lección, el otro le dice que no es correcto. Lo que los lleva a buscar en la opción de sinónimos, así encuentran que lección es enseñanza, adiestramiento, etc., que no corresponden al significado que los niños buscan; ellos dicen es como golpear. De esta forma, la herramienta favorece en los niños ser conscientes del error, y de la variación semántica que implica un cambio en el significado de lo que quieren expresar (lesionar en vez de aleccionar), lo que afecta la coherencia del texto.

Otros ejemplos provienen de diferentes tipos de textos resultados de búsquedas en la web, que fueron consultados con diferentes propósitos: buscar nombres para los personajes que correspondieran al contexto de ficción que creaban – un imperio en la India y en Australia –; videos en YouTube sobre el tsunami en Japón dado que un cuento trata sobre un emperador que intenta advertir a Japón sobre un posible tsunami; buscar información sobre el nombre de la moneda oficial en Australia y sobre la tasa de cambio entre divisas para decidir que se constituiría en un tesoro en dólares australianos; entre otras situaciones.

Los niños reconocen la web como una ventana para el acceso a múltiples textos en diferentes registros semióticos, como una fuente de información y entretenimiento. Al tiempo que reconocen que mucha de

la información es falsa, imprecisa o no apta para niños. De ahí, algunas discusiones generadas entre una pareja de niños, por ejemplo, cuando aparecen las imágenes sobre palacios en la India, expresando que algunas imágenes que juegan con la perspectiva entre las personas, los espacios y el palacio no pueden ser posibles, o no corresponden a palacios en India sino que son construcciones de otros países.

Finalmente, la escritura en el computador ha posibilitado mostrar con mayor contundencia que los procesos de escritura no corresponden a funcionamientos secuenciales ni lineales sino que la recursividad es una característica central de estos procesos. Retomamos a Perinat (1995) quien explica que la recursividad es una incrustación que consiste en pasar a otro nivel momentáneamente para luego recuperar el nivel principal en el punto donde se había dejado. Así los niños pueden mantener diferentes ventanas abiertas de forma simultánea, suspenderlas y retomarlas con gran fluidez. De igual manera, cuando operan en el procesador de texto van planificando, textualizando y editando de manera recursiva desde que escriben las primeras letras del título, o incluso la edición puede empezar antes de la textualización, cuando los niños se interrogan por los aspectos estéticos del texto antes de que los contenidos empiecen a concretarse.

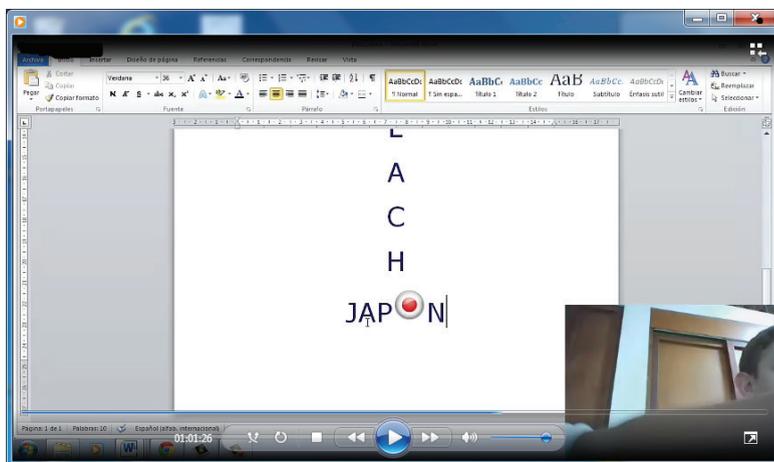


Figura 2. Niños organizando el diseño del texto narrativo en el computador
Fuente: Imagen tomada por las autoras de este capítulo.

Otro aspecto a resaltar, es que los niños no sólo acceden a la multimodalidad a través de sus búsquedas en la web, sino que ellos mismos en sus textos la producen al articular diferentes sistemas de signos. Como se aprecia en la imagen en la que los niños construyen la palabra insertando un icono, que representa la bandera de Japón al tiempo que por su redondez representa la letra O, en el diseño de portada del cuento que contiene el título. En este sentido, la escritura en el computador facilita el establecimiento de relaciones entre diferentes sistemas de signos, construyendo nuevos tipos de textos caracterizados por la multimodalidad.

3- A modo de cierre

Respecto a la escritura colaborativa en el computador queremos dejar abierta la reflexión a partir de dos aspectos fundamentales que, consideramos, competen a los procesos de enseñanza – aprendizajes propios del contexto escolar. Uno tiene que ver con la posibilidad que brinda la escritura en el computador, de configurar un tipo de interacción particular entre una pareja o grupo de escritores. Por ejemplo al escribir un texto haciendo uso de una wiki, todos los autores pueden tener acceso en tiempo real a lo que se está escribiendo. Así no estén presentes en el mismo espacio real, comparten el tiempo y el espacio virtual, contando con la posibilidad de alimentar simultáneamente el texto. Esta simultaneidad demanda la puesta en juego de procesos de negociación que garanticen el reconocimiento y la validación de los diferentes puntos de vista, para poder avanzar en la producción escrita. De esta manera se ponen en juego las particularidades de cada uno de los escritores y las relaciones que han establecido con los textos. Al tiempo que la escritura conjunta exige aprender a estar, pensar y decidir juntos, valorar la revisión mutua en el proceso de composición, pensar sobre el texto que se está escribiendo, expresar y argumentar las propias propuestas. Además de expresar las posiciones propias, preguntar o contraargumentar sobre las propuestas del compañero, y discutir sobre el texto reconociéndolo como un producto con vida propia, independiente de sus autores.

El segundo aspecto está referido al significado que se le puede otorgar al uso del computador en el contexto escolar. Aún en la escuela

existen restricciones acerca de la relación que los niños y jóvenes tienen con la tecnología, por esto planteamos que el uso del computador en un escenario de composición textual, puede ser una manera de acercarse a la tecnología digital mediada por unos propósitos educativos que garanticen el aprovechamiento de sus recursos, pero sin perder de vista el foco de la actividad: la composición de diferentes géneros textuales en uno o varios sistemas de signos; el texto digital acentúa la posibilidad para trabajar sobre la multimodalidad.

Escribir con otro tiene nuevas exigencias en comparación con la escritura individual, tales como expresar y argumentar los puntos de vista, reconocer la diferencia entre ellos, llegar a acuerdos de tal forma que ambos escritores se sientan autores de la construcción conjunta. La diferencia entre los puntos de vista al decidir sobre el texto puede generar situaciones de conflicto a resolver y tomar más tiempo que lo requerido en una escritura individual. Lo anterior no constituyen razones para evitar este tipo de trabajos en los escenarios educativos, al contrario escribir con otro ofrece un conjunto de aportes deseables en la educación, como resultado de sus propias exigencias. El trabajo propuesto está en consonancia con una enseñanza dialógica que enfatiza reconocer y aprender a asumir la diferencia de forma respetuosa por los diferentes puntos de vista, la importancia de aprender a escuchar al otro, de explicar y argumentar nuestro punto de vista, y considerar el de los otros.

En la escritura con un par, los niños pueden generar preguntas sobre sus propuestas e ideas, y así ir realizando una revisión mutua entre las propuestas de los niños escritores y el texto como una unidad congruente. Un trabajo en la reciprocidad que facilita la toma de consciencia sobre el texto, la coherencia de la historia, representarse con mayor facilidad la figura del lector y la comprensión que este tendría. La escritura no sigue rutas fijas, durante el proceso de composición es posible que se abran caminos que el autor no había trazado de antemano o no había reconocido. La presencia de otro – con quien se escribe – como interlocutor, que complementa, confronta y complejiza el escenario de escritura favorece el avance en las producciones textuales. De este modo, más que las habilidades de escritura practicadas en situaciones solitarias, los estudiantes adquieren

el conocimiento de la escritura a través de las interacciones discursivas con otros y de prácticas de escritura guiadas.

En la interacción, los alumnos llegan con historias, experiencias y motivos diferentes, lo que favorece un aprendizaje que la reciprocidad está implicada en niveles diferentes en el diálogo, y que al leer el texto de su colega, escuchar su punto de vista y argumentos, surgen dudas e incomprensiones de lo que está siendo dicho y escrito. En los procesos intersubjetivos, la producción de nuevos conocimientos depende, también, del desencadenamiento de negociaciones de significados a partir de las disonancias en la conversación entre los interlocutores. Este juego dialógico transforma la relación entre los sujetos y a cada uno individualmente, al tiempo que abre nuevos escenarios de desarrollo para los niños.

Por su parte, en la propuesta realizada los niños tienen la posibilidad de retomar su experiencia con la tecnología y con los textos, al tiempo que construir una nueva experiencia de escritura digital y colaborativa. Así, indagar sobre los textos que leen, el uso de la tecnología en la cotidianidad, es darle lugar a sus intereses y saberes, considerar su historia y sus prácticas como lectores y escritores. De este modo, se pueden realizar propuestas que retomen esas experiencias previas para aprovecharlas y darles lugar en las prácticas educativas, lo que implica considerar al niño como un sujeto con una historia. De igual modo, las actividades propuestas promueven una relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento derivado de las diferentes experiencias de los niños en su cotidianidad con la literatura, la tecnología digital, las narrativas propias de su contexto, y las prácticas de lectura y escritura de cada niño.

En la cultura de la globalización hay narrativas más populares, que se convierten en textos que circulan, son leídos, compartidos, forman gustos y modas. Una variedad de prácticas de escritura enriquece el trabajo pedagógico, así en unas actividades es posible partir de las narrativas que ya conocen los niños y los emocionan, de las narrativas transmedia y de una exploración por las distintas plataformas de producción de textos. En otras actividades puede proponerse un trabajo en el que la escuela recupere narrativas propias, ancestrales y con sentido para una comunidad particular.

REFERÊNCIAS

DE CASTRO, Daza. P. *Los funcionamientos recursivos y los procesos cognitivos de revisión en la construcción textual*. Informe técnico de investigación. Cali: Universidad del Valle, 2013.

DE CASTRO, Daza. P.; BARBATO, Silvine. *Los funcionamientos recursivos y los procesos cognitivos de revisión en la composición de narraciones escritas por duplas de niños en el computador*. Proyecto de la Investigación Doctoral. Brasilia: Universidad de Brasilia, 2015.

DE CASTRO, Daza P.; CORREA, Miralba. Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2), 441- 454, 2012.

DE CASTRO, Daza P.; MOSQUERA, Santiago. *Roles del narrador en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: una situación de cambio de registro*. Trabajo de grado. Cali: Universidad del Valle, 2003.

DRISCOLL, Marcy; VERGARA, Adriana. Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v.21, n.2, pp. 81-99, 1997.

GROS, Begoña S.. *El Ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 2000.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago: México, D.F., 1984.

PERINAT, Adolfo. Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, v.7, n.2, 185 – 204, 1995.

VAN ALLSBURG, Chris. *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

VERSUTI, Andrea; GOSCIOLA, Vicente; DAVID, Daniel. Narrativas transmídia da participação à educação. In: VERSUTI, Andrea; BERALDO,

Rossana; GOSCIOLA, Vicente. (Orgs.). *Formação de Professores: Transmídia, Conhecimento e Criatividade*. Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo. Recife: Editora UFPE, 2014. Disponível em: https://www.ufpe.br/editora/ufpebooks/outros/form_prof_2/ Acceso em: 10 mar. 2015.

ZAÑARTU, Luz M. Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. Contexto Educativo. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Contexto educativo, v.28, 2003. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=278 Extraído el 1 de febrero de 2015.

Anexo 1. Matriz generativa®¹

Santiago de Cali, 2002

Queridos niños:

Les estamos enviando el resumen de un cuento que fue abandonado en el parque. Este resumen hacía parte de la contraportada de un libro de cuentos para niños, que pertenecía a una Biblioteca de la ciudad. A dicho libro se le han perdido todas sus páginas. Por esta razón, nos gustaría que escribieran un cuento sobre la historia que tiene el resumen para que los niños que van a la Biblioteca lo puedan leer. Como un reconocimiento especial a tu colaboración, recibirás un cuento para niños y la transcripción de tu propio escrito.

Este es el resumen que encontramos:

Dos muy buenos amigos que no están conformes con su suerte salen por el mundo a buscar lo que ellos creen que es la felicidad: un tesoro.

Emprenden un largo viaje donde viven una situación que les ayuda en su búsqueda del tesoro pero también enfrentan otra situación que les impide seguir ésta búsqueda. Ambas situaciones los hacen discutir y reflexionar sobre la manera de conseguir el tesoro. Aunque logran resolver las situaciones no consiguen el tesoro.

Un tiempo después, agotados, se duermen debajo de un manzano. Al despertar descubren que de él cuelgan manzanas de oro. Las manzanas provocan un conflicto entre los dos, discuten y cada uno trata de apoderarse de las valiosas manzanas. A causa de esto pierden el verdadero tesoro: la amistad.

Esta situación los distancia y ante el sufrimiento que viven, cada uno hace lo que tiene que hacer para recuperar a su amigo y se encuentran de nuevo. Finalmente aprenden que lo maravilloso de la vida son los amigos y en medio de su felicidad se olvidan de las manzanas.

1. ®Elaborados por el Grupo Lenguaje, Cognición y Educación del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle.

Cuando vayas a escribir tu cuento recuerda que debe estar completo, como lo haría un escritor de cuentos. Por eso es muy importante que no olvides pensar sobre el nombre de los personajes, el lugar donde ocurre la historia, cuándo ocurre, qué hacen, piensan, qué desean y sienten los personajes. También es importante que te imagines qué problemas enfrentan y cómo los resuelven, qué consiguen con lo que dicen y hacen, cómo valora un personaje la actitud y el sentir del otro y cómo termina la historia.

Muchas gracias por escribir para otros niños.

Anexo 2. Formato de preguntas descriptivas y analíticas de la Matriz generativa®

Resumen de la historia	Lectura descriptiva	Lectura analítica
<p><i>Dos muy buenos amigos que no están conformes con su suerte salen por el mundo a buscar lo que ellos creen que es la felicidad: un tesoro.</i></p> <p><i>Emprenden un largo viaje donde viven una situación que les ayuda en su búsqueda del tesoro pero también enfrentan otra situación que les impide seguir esta búsqueda. Ambas situaciones los hacen discutir y reflexionar sobre la manera de conseguir el tesoro. Aunque logran resolver las situaciones no consiguen el tesoro.</i></p> <p><i>Un tiempo después, agotados, se duermen debajo de un manzano. Al despertar descubren que de él cuelgan manzanas de oro. Las manzanas provocan un conflicto entre los dos, discuten y cada uno trata de apoderarse de las valiosas manzanas. A causa de esto pierden el verdadero tesoro: la amistad.</i></p> <p><i>Esta situación los distancia y ante el sufrimiento que viven, cada uno hace lo que tiene que hacer para recuperar a su amigo y se encuentran de nuevo. Finalmente aprenden que lo maravilloso de la vida son los amigos y en medio de su felicidad se olvidan de las manzanas.</i></p>	<p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p> <p>¿Qué están buscando?</p> <p>¿Qué hacen los dos amigos?</p> <p>¿Cuántas situaciones enfrentan? ¿Qué pasa en cada una de las situaciones?</p> <p>¿Qué sucede después de enfrentar las dos situaciones?</p> <p>¿Dónde se duermen?</p> <p>¿Qué encuentran cuándo se despiertan?</p> <p>¿Qué pasa entre ellos?</p> <p>¿Por qué se enfrentan?</p> <p>¿Qué es lo que pierden?</p> <p>¿Qué le pasa a cada uno cuando pierde la amistad del otro?</p> <p>¿Qué hacen cuando pierden la amistad?</p> <p>¿Qué aprenden los dos personajes?</p> <p>¿Qué pasa con las manzanas?</p>	<p>¿Cómo podemos saber que alguien no está conforme con su suerte?</p> <p>¿Por qué tener un tesoro causaría felicidad?</p> <p>¿Para qué emprenden un largo viaje?</p> <p>¿Qué situaciones podrían ayudar en la búsqueda del tesoro? ¿Qué situaciones podrían obstaculizar la búsqueda del tesoro?</p> <p>¿Sobre qué discutirán y reflexionarán los dos personajes?</p> <p>¿Por qué terminan agotados?</p> <p>¿Qué problemas pueden presentarse entre dos amigos al encontrar unas manzanas de oro?</p> <p>¿Qué trataría de hacer cada uno de ellos?</p> <p>¿Qué significa cuando se dice que la amistad es el verdadero tesoro?</p> <p>¿Cuáles podrían ser los sufrimientos de los dos personajes cuando ya no son amigos? ¿Cómo podría sentirse cada uno de ellos?</p> <p>¿Qué quiere decir que cada uno hace lo que tiene que hacer para recuperar la amistad del otro?</p> <p>¿Qué podría hacer cada uno para volver a ser amigo del otro?</p> <p>¿Qué significa que lo maravilloso de la vida sean los amigos?</p> <p>¿Las manzanas siguen siendo tan importantes como cuando las encontraron?</p>

O desenvolvimento cultural da criança pequena: dos usos dos objetos à fala e ao faz de conta

Maria Fernanda Farah Cavaton
Gabriela Sousa de Melo Mieto
Géssica Souza Santos

Ao estudar os sistemas simbólicos que estão imbricados na cultura e, portanto, nos contextos em que os indivíduos aprendem e vivem, torna-se relevante reconhecer que os usos e funções sociais desses sistemas e as relações construídas entre eles variam de lugar para lugar e ao longo da história cultural.

Partindo da concepção de construção do signo como um processo que tem início bem precocemente na vida do ser humano, desde o nascimento, procuramos traçar a trajetória evolutiva dos modos de comunicação que a criança dispõe para interagir com o outro, destacando aspectos da fala, dos gestos e da brincadeira. Os aspectos ressaltados são importantes para a compreensão do desenvolvimento das crianças pequenas nos diversos contextos em que fazem parte, com destaque para as relações que estabelecem com seus cuidadores, em ambiente de educação formal – creches e pré-escolas – ou não formais, como o próprio lar.

Atualmente, como há um universo de informações recebidas pela criança pequena, para aprender os usos dos objetos a sua volta, por exemplo, equipamentos eletrônicos como *tablets*, *laptops* e aparelhos celulares, ela observa e participa da ação dos adultos com estes últimos. Quando permitimos que a criança fale sobre esses objetos e brinque com eles, estamos dando a oportunidade de ela compartilhar a construção dos significados com o mundo adulto.

O acesso das crianças às Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão – NTICE tem provocado mudanças na comunicação entre as pessoas. A criança já nasce nessa nova era em que as imagens que falam por si estão amplamente difundidas. A informação instantânea, em qualquer parte do planeta, globalmente (CANCLINI, 2003), tem modificado a dinâmica da construção de conhecimento das crianças, incluindo o desenvolvimento cultural das pequenas. Quando elas interagem com dispositivos de informática educativa, por meio de *softwares* especializados, como finalidade educativa ou como entretenimento, elas agem com esses objetos culturais de forma intuitiva, buscando lógicas intrínsecas ou simplesmente se divertindo (SANTOS; BRAGA, 2012).

Para podermos entender a forma como a criança aprende com a tríade objeto, criança e adulto, qualquer que seja esse objeto, vamos traçar o percurso do desenvolvimento infantil na construção dos signos e seus significados públicos desde a mais tenra idade, o bebê.

2- Fala, gesto e brincadeira

O desenvolvimento da criança pequena é intenso, mudanças rápidas ocorrem tanto no crescimento físico, como nas construções das significações sobre as ações, objetos de todo tipo e pessoas que estão a sua volta. As influências emocionais acompanham a criança desde o berço. Elas estão relacionadas às necessidades alimentares ou às gesticulações de prazer e conforto da criança. Os efeitos desses gestos, ou seus significados, são desencadeados, às vezes, na simples presença de outra pessoa. As relações emocionais estabelecidas entre o bebê, a família e o meio são dinâmicas e diferentes a cada mudança ocorrida entre eles (BRUNER, 2007; ELKONIN, 2003; RODRÍGUEZ, 2009; WALLON, 2005).

À medida que a criança cresce e desenvolve a potencialidade simbólica, principalmente a linguagem, amplia sua percepção do mundo e, mais tarde, com o desenvolvimento cognitivo, vai dominando a emoção e utilizando mais a razão, a lógica (WALLON, 2005).

3- No início: gestos e balbucios como signos da comunicação

O desenvolvimento cultural inicia assim que o bebê nasce, produzindo comunicação com o outro humano, necessária à sobrevivência. A partir dos primeiros choros interpretados pela mãe ou pelo pai, a criança começa a se regular com as condutas do outro. Quando ela chora e é atendida, os significados vão sendo construídos tanto pelo bebê, como por seu cuidador. Se o bebê tem um choro agudo, esse cuidador, geralmente a mãe, prontamente vem ao seu encontro, por perceber ser um choro de dor. Desse modo, as intensidades diferentes de choro desencadeiam diferentes reações adultas.

A primeira forma de comunicação estabelecida é emocional por transmitir sentimentos, fome, dor, entre outros significados (WALLON, 2005). O reflexo de sugar, sua primeira ação com o outro, vai se refinando com as experiências de alimentação pelas quais vai passando. A mãe oferece o leite materno, a mamadeira, a chupeta e vai compondo as situações em que o bebê diferencia e aprende a interagir (BRUNER, 2007; RODRÍGUEZ, 2009).

As reações do bebê vão sendo interpretadas por seus cuidadores, a ponto de agirem com ele em consequência dessa significação dada. Exemplificamos com o trecho seguinte parte de um protocolo de observação feito em um abrigo em que a mãe social interpreta a conduta do bebê de 3 meses, aos seus cuidados, e agiu em consequência dessa interpretação:

Caio¹ dormia em seu bebê conforto, enquanto estávamos na nossa visita de observação. Quando acordou, a mãe social começou a conversar com ele. Ela utilizava um modo especial de *fala* que as *mães* costumam dirigir a um *bebê*. *Enquanto falava*, o bebê se inquietava. Quando a mãe social encostou em seus braços, Caio levantou a cabeça. Neste momento a mãe disse que ele estava tentando se levantar e o pegou no colo. (CAVATON, 2013, p. 10)

1. Os nomes dados às crianças são fictícios.

Quando a mãe começa a interagir com o bebê e ele se movimenta de alguma forma, imediatamente a ação realizada é significada por ela. Essa ação/reação, com o tempo, a frequência e a repetição, regula as próximas ações do bebê. Por exemplo, a mãe sempre levanta os braços do bebê para o ato de pegá-lo, mas com as experiências que seguem acontecendo com o transcorrer do tempo, ele levanta seus braços para que seja pego no colo (ESPAÑOL, 2007).

Os processos de desenvolvimento das funções psicológicas, tais como memória, atenção e percepção, além do domínio motor do bebê, vão sendo praticados nas experiências variadas proporcionadas na interação triádica bebê/adulto/objeto. A comunicação existente entre eles sofre influência da cultura e das atividades compartilhadas por estas tríades. Assim, o bebê observa e agrega significados aos objetos utilizados pelo adulto ao seu redor, bem como àqueles usados para brincar (ELKONIN, 2003; ESPAÑOL, 2005; LURIA, 1987; RODRÍGUEZ, 2009). O predomínio da forma lúdica no trato com o bebê pode incluir jogos estruturados, como por exemplo, a brincadeira de esconde-esconde com o bebê, em que ele participa com o auxílio do outro (ELKONIN, 2003; ESPAÑOL, 2004).

Até chegar às atividades lúdicas, um fator importante precisa ser apontado, o estabelecimento da atenção conjunta, a procura e o contato com os olhos. Ambos, adulto/bebê, ficam conectados e, para onde for o olhar de um, vai o olhar do outro. Essa experiência provoca no adulto vários turnos de fala e vocalizações, pouco depois, por parte do bebê. Assim, com poucos meses de idade, ele acompanha essa conversação. A mãe e a criança começam a mostrar alternância no iniciar e no terminar a sonorização. Com o crescimento da criança, essa relação se intensifica com a manipulação de objetos tanto por parte do adulto, como por parte do bebê (BRUNER, 2007).

O bebê se desenvolve em processos ocorrendo, simultaneamente, com crescente evolução do entendimento do mundo a sua volta. A atenção e os esforços de agarrar os objetos, por parte do bebê, vão se ampliando, sobretudo, com a criação de signos sonoros ou dêiticos para pedir e manipular os objetos. Sendo assim, ele vai construindo suas habilidades,

passando do concreto para o abstrato e, gradativamente, adquirindo a capacidade de usar os objetos com as funções culturais e sociais agregadas a elas, aprendidas com os adultos. Quando as crianças começam a reproduzir as ações intencionais dos adultos com objetos, desencadeiam a possibilidade de adquirir o uso canônico, convencional desses instrumentos, significando aprendizagens culturais (RODRIGUEZ, 2009). O bebê está atento ao uso do instrumento e às falas de seus cuidadores, a cada situação vivida conjuntamente, nessa tríade estabelecida entre adulto/bebê/objeto.

Uma vez que os usos são entendidos, a criança pode suspender o uso cultural de um objeto para utilizá-lo com outro, na brincadeira de faz de conta (ESPAÑOL, 2005; RODRÍGUEZ, 2009; VIGOTSKI, 2009). Compreende-se que é este sistema de simbolização que possibilita a representação da fala. Portanto, o primórdio da representação simbólica do bebê, na fase pré-linguística, relaciona-se com a fala do adulto presente nas experiências variadas e lúdicas com o objeto, vividas conjuntamente, servindo de base para a formação dos demais signos (BRUNER, 2007; VIGOTSKI, 1998).

Na próxima observação, apresentamos um bebê de um ano de idade, que estava em interação triádica mãe/bebê/objeto:

Fábio estava sentado no tapete de sua casa, com sua mãe social. Ao procurá-la com os olhos, ele a viu com um celular nas mãos. O menino mostrou interesse pelo aparelho, fazendo um som com a boca. A mãe começou a fingir que falava com alguém no celular. Atentamente, ele a observou falando e estendeu a mão para pegar o celular. A mãe entregou-lhe o aparelho. Fábio logo levou o celular ao ouvido, mas não disse nada. Ficou depois brincando com os botões do aparelho. Então a mãe pegou um prato de plástico e uma colher. Imediatamente, Fábio quis pegar também. Ao segurar a colher, começou a imitar o ato de comer, depois levou a colher na boca de sua mãe, imitando o ato de alimentá-la. A mãe participou da brincadeira com o menino. Passado um tempo, ele começou a bater com a colher no prato, como se este fosse um tambor. (CAVATON, 2013, p. 16)

A mãe mostra os objetos à criança, usando-os com a função cultural/social agregada a eles. A criança procura a atenção conjunta com a mãe quando a olha nos olhos. Fábio usa a linguagem corporal e sonora demonstrando o interesse que tinha pelos objetos. Ao levar o celular ao ouvido, Fábio não apenas imitava a mãe, mas também sabia a utilização canônica ou convencional do telefone. Tanto que perde o interesse quando não consegue ouvir ninguém falando com ele, preferindo a manipulação e descobertas das características físicas do aparelho.

Quanto ao prato e à colher, a criança evidenciou conhecer o uso desses instrumentos, os *affordances* naturais, por ter atribuído a função de comer e de alimentar corretamente, consequência das experiências vividas anteriormente. Sem dificuldade, fez de conta que existia comida no prato para comer. Fábio fez uso da simbolização com o faz de conta e compartilhou a brincadeira com a mãe. Simbolizou novamente quando transformou o prato em tambor e a colher em baqueta, deu *affordances* intencionais, outros usos sociais ao prato e à colher (RODRÍGUEZ, 2009).

Para ilustrar o uso de objetos celulares na função de vídeo/fotografia, apresentamos o estudo (SANTOS; MIETO, 2014)² em que foram considerados os aspectos comunicacionais existentes nas relações triádicas entre Bebê-Adulto-Objeto (BASÍLIO; RODRIGUEZ, 2011; RODRIGUEZ, 2009; 2012; RODRIGUEZ; MORO, 1999) tais como: a) os usos e funções dos objetos como significados aprendidos através de sistemas semióticos; b) os usos e funções compartilhados publicamente; c) as práticas comunicativas educativas. Considerando-se que tais aspectos comunicacionais apresentam uma complexidade de fenômenos a serem estudados, optou-se pela ênfase do estudo relacionado aos usos dos objetos, definidos pelas seguintes categorias (RODRIGUEZ; MORO, 1999), sempre em contexto de relação triádica: a) usos canônicos; b) não canônicos; c) premissas dos usos canônicos.

No estudo de Rodriguez e Moro (1999), dois brinquedos foram utilizados nas sessões de observação com as crianças e seus respectivos

2. Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Ciências Humanas da UNB

cuidadores: um caminhão de cores vivas e um telefone também com cores vivas e com o dial que precisa ser girado para selecionar os números. À época, eram objetos considerados comuns na cultura das crianças observadas. A partir da replicação do referido estudo, recentemente, notamos que as crianças observadas pareciam não reconhecer o aparelho de telefone usado pelas pesquisadoras e por nós na replicação, sendo que até mesmo os adultos que participaram das interações não faziam o uso canônico ou convencional deste objeto. Desta forma, optamos por alterar o objeto em questão e fizemos um conjunto de observações utilizando telefones celulares em sua função câmera de vídeo/fotografia em substituição ao telefone de brinquedo do estudo original. Esta reflexão sobre a escolha do objeto já havia sido considerada por Batista e Leme (2004).

O uso e manuseio de aparelhos tecnológicos pelas crianças têm sido frequentes na atualidade. Desta forma, chamou-nos a atenção a maneira como suas interações com o objeto (celular) e como seus cuidadores apresentavam esses objetos: os cliques, rolar e deslizar no aparelho (MARTINS; OLIVEIRA, 2014) possibilitou uma relação com as categorias dos usos dos objetos preconizados por Rodriguez (1998) e da importância de se tentar compreender como a tríade está se relacionando diante deste fenômeno.

Objetos que possibilitam a observação da própria imagem pelas crianças têm sido de uso recorrente na infância e ainda há poucos estudos desta mediação pela psicologia. Destacam-se preceitos psicanalíticos, que consideram que, entre os 6 aos 18 meses, surge o interesse lúdico da criança pelo espelho: inicialmente, a criança não faz a distinção de que é ela refletida no espelho, mas, aos poucos, vai intuindo que é a sua imagem refletida (SALES, 2005).

A criança da atualidade tem a possibilidade de se enxergar através de vídeos e fotos exibidos por meio de recursos tecnológicos, onde esses recursos poderiam ser considerados, em princípio, como equivalentes a o espelho ou com funções próximas às do mesmo. Nossas observações ressaltam a relevância das respostas verbais e indícios de vocalizações das crianças diante dessas interações mediadas pelas ações de suas mães e a apresentação dos vídeos (CÁRDENAS, 2012).

No estudo de Basílio e Rodriguez (2011) foram identificados signos pré-linguísticos utilizados pelas crianças como forma de auto-regulação, observando as interações triádicas, onde cuidadores interagem com as crianças apresentando um objeto. No contexto da relação triádica observada por nós, foram consideradas as imagens projetadas para a criança como o objeto materializado, ressaltando-se as intenções comunicativas que ocorrem em episódios de interação criança-mãe, a partir do compartilhamento destas imagens: foram realizadas sessões de observação da interação entre o cuidador e cada criança participante, em que estas estavam assistindo videograções de si mesmas.

Dentre os elementos comunicativos verbais e não verbais observados na relação das duas tríades compostas por bebê/adulto/objeto, destacou-se que uma das crianças se comunica verbalmente mais do que a outra e este fato diferencia também a forma como as mães observadas interagiram com estas crianças.

Partindo das categorias sobre os usos dos objetos - usos canônicos, não canônicos e premissas dos usos canônicos - os episódios de interação triádica observadas evidenciaram ocorrências de tais usos, indicando-se as premissas da auto-regulação - importante função psicológica em desenvolvimento. Nota-se que a criança que se comunica com mais elementos verbais demonstrou que o aparelho celular era algo comum e que, por já possuir um domínio sobre o objeto, a demanda pela mediação de sua mãe foi muito diferenciada se comparada a outra criança, que ainda está desenvolvendo habilidades para fazer o uso deste recurso e que necessitou de um acompanhamento verbal e de interação motora maior, por parte de sua mãe. Nos relatos que apresentamos a seguir, podem-se observar as formas verbais de se comunicar com suas mães utilizadas pelas crianças. Vejamos as interações observadas (SANTOS; MIETO, 2014):

Interação 01 – A bebê Mariana olha para o vídeo e balbucia ((éh)). Tenta descer do colo da mãe e chora. Sua mãe diz: “vê aqui com a mamãe”. A bebê Mariana olha para a pesquisadora e balbucia ((oh)).

Interação 02 – A mãe da bebê Juliana diz “Quem é essa menina? Hein? Quem é Juliana”? A bebê diz: “é o batom”. A mãe da Juliana diz: “O batom? Não é o batom, é o colar. Ó: o colar”.

Nas interações da criança com o objeto, observou-se que o uso do celular, em ambas as situações, era algo familiarizado, porém, as crianças também se relacionam com o objeto de forma diferente. A criança Mariana ainda está tendo seus primeiros contatos com o objeto (celular) e ainda não consegue fazer uso canônico ou convencional deste. A criança Juliana, por sua vez, possui um maior domínio do aparelho, conseguindo ativar as funções do celular.

Interação 01 – A bebê Mariana manuseia o celular de sua mãe, batendo na tela do aparelho, tentando manusear a tela com o dedo indicador, e aproxima o rosto da tela. A mãe conversa: “Aqui a Mariana com o Pedro, é o Pedro com a Mariana?” (irmão de 10 anos) Mariana observa a imagem mostrada por sua mãe, no celular, balbuciando “é o que”, enquanto bate levemente na tela.

Interação 02 – A bebê Juliana balbucia “mono”, levando o dedo indicador em direção à tela do celular. Sua mãe pergunta o que ela estava passando, enquanto segura o celular. Juliana balbucia “peto” e bate no celular, na tentativa de realizar cliques na tela do celular, e de rolar o vídeo. Continua olhando para o celular enquanto tenta rolar o vídeo. Sua mãe pergunta o que ela estava fazendo na filmagem observada. Juliana pega o celular, e leva à boca e morde.

Sobre as categorias relacionadas aos usos dos objetos – 1) *Usos Não Canônicos ou Não Convencionais dos Objetos*; 2) *Premissas dos Usos Canônicos ou dos Usos Convencionais*; 3) *Usos Canônicos ou Usos Convencionais* - identificamos momentos nos quais foi possível visualizar como as crianças observadas começavam a se apropriar dos usos do telefone celular a partir de sua função câmera fotográfica ou câmera de vídeo, ressaltando-se a possibilidade da visualização de imagens já registradas.

A categoria relacionada aos usos não canônicos foi identificada nas duas interações com as crianças, onde estas não estavam fazendo o uso convencional do objeto:

Interação 01 – A mãe, imitando o som das interações assistidas do vídeo, diz: “Papa” e convoca a filha para olhar para o aparelho celular, pedindo a atenção da criança para assistir o vídeo, mas Mariana pega o celular da mão da mãe e tenta tirar a capinha.

Interação 02 – Juliana pega o celular, leva-o à boca e morde. A mãe interpela: “Não, não”, tentando tirar o celular da boca da criança. Em seguida, tenta chamar a atenção da criança para que olhe para o celular.

Quanto à categoria das premissas dos usos canônicos, as interações a seguir demonstram que foi possível identificar, nas duas crianças, situações relativas ao começo (premissa) do uso convencional em relação ao aparelho celular (cliques e movimentos de deslizar).

Interação 01 – Mariana coloca o dedo indicador no celular, fora da área *touchscreen*, tentando fazer o movimento de deslizar e, em seguida, tenta, com o dedo polegar, tirar a capinha do celular. Em seguida, a mãe pergunta o que ela quer, referindo-se à capinha do celular.

Interação 02 – Mãe pergunta o que Juliana tava passando e a menina balbucia “peto”, batendo na tela do celular.

Sobre os usos convencionais do objeto, apenas a criança Juliana conseguiu fazer o uso do aparelho celular em sua função de câmera de vídeo/fotografia, de uma forma considerada convencional, pois ela passava as imagens do celular. Em outras interações de Juliana também conseguimos identificar a habilidade para realização de cliques, deslizar a tela do aparelho e selecionar vídeos. Seguem algumas interações observadas:

Interação 01 – A mãe, apontando e passando a imagem no celular, pergunta quem aparecia no vídeo. Juliana observa e também faz os movimentos com o dedo que está passando as imagens do celular da mãe.

Desta forma, as sessões realizadas com as duas crianças permitem observar que, apesar de ambas estarem com a mesma idade, cada uma experimenta o contato com o objeto de forma particular, a

partir da mediação do adulto (mãe) (CÁRDENAS, 2012; RODRIGUEZ; MORO, 1999).

Levando esses dados para o contexto educacional, eles podem auxiliar profissionais, como o professor de educação infantil ou o psicólogo escolar, a compreender os diferentes tipos de mediação que o adulto constrói com as crianças, em ambientes não formais de aprendizagem, para transpor aos ambientes formais. Reconhecidamente, esta interação triádica específica – criança/seu cuidador/imagens projetadas para a criança em um aparelho de telefone celular - não pode ser considerada descontextualizada do fato de corresponder a uma mediação por recursos tecnológicos como o aparelho celular.

3- A fala

A fala vai se constituindo no desenvolvimento infantil com a compreensão dos usos e funções dadas aos objetos que estão presentes na vida da criança, nos vários contextos que ela frequenta e participa. A criança constantemente utiliza os signos para se comunicar com o outro, por exemplo, para pedir algo que deseja, ela olha, chora, balbucia, gesticula, aponta. Quando vai crescendo, próximo a um ano, seus gestos e balbucios vão se tornando mais direcionados a ações que deseja e, com a participação da mãe à compreensão dos sons que profere, gera uma ação de suporte.

A criança inicia o processo nominal, visando dar nomes aos objetos que necessitam e se sentindo satisfeita ao conseguir o objeto almejado. Ocorre o aparecimento de expressões foneticamente intencionais, porém, ainda não padronizadas, pelas quais as crianças conseguem indicar objetos. Por um percurso de negociação, criança e adulto vão tentando se fazer entender. A mãe não sabe exatamente o que a criança quis dizer, porém, ela tenta descobrir alguma pista e negocia até que o bebê entenda a linguagem. Aprender a pedir não é apenas aprender a linguagem, mas aprender culturalmente a conseguir o que deseja, por meio da linguagem. É uma negociação por meio de turnos e diálogos, em que se garante a relação signo e significado (BRUNER, 2007).

4- A brincadeira de faz de conta com o gesto e a fala

A criança constrói significados sobre os usos dos objetos e começa a utilizar a palavra ou a pseudopalavra nas práticas culturais e sociais com o outro. Desde muito cedo, ela tem experiências lúdicas. O brincar de esconder um objeto, um cobertor, uma almofada com o bebê aparece na maioria das culturas (ESPAÑOL, 2004). A brincadeira começa a constituir sentido na ação infantil depois que a criança compreende o significado convencional do objeto em sua cultura. A criança suspende a função conhecida e troca por outra, na brincadeira, como o cabo de vassoura vira um cavalo porque sobre esse objeto se aplica à ação de cavalgar (ELKONIN, 2003; ESPAÑOL, 2004; VIGOTSKI, 2009).

O que move a criança nessa ação de brincar de faz de conta são os processos de criação e imaginação constituídos na premente satisfação das imediatas necessidades e dos desejos irrealizáveis. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe, inalcançável. Surge, então, o brincar de mamãe realizada em uma ação imaginária e ilusória. Para tal, a criança cria regras de conduta a partir do que vivenciou com a mãe, pois age e fala igual a ela.

Na brincadeira, a criança pode atuar em condutas superiores a sua idade. A relação brincadeira e desenvolvimento compara-se à relação ensino/aprendizagem e desenvolvimento pela criação de uma intenção voluntária. Os motivos de desejo fazem a criança ser ativa e dar significados à ação das pessoas que quer representar, sendo assim capaz de imitá-las. A brincadeira é a uma atividade lúdica, sendo especificidade da educação infantil. A criança bem pequena, muitas vezes, não diferencia a situação imaginária da real. A diferenciação marca seu desenvolvimento, quando seu imaginário vai se constituindo de recordações de situações vividas que ela leva para o faz de conta (VIGOTSKI, 2009).

A diversão e a aprendizagem decorrentes das brincadeiras ampliam ainda mais o papel da escola da criança pequena, onde a criança brinca e aprende, e a professora ensina compartilhando a brincadeira com ela. A professora da educação infantil pode promover as brincadeira livres do parque; as divertidas pinturas a dedo; as brincadeiras protagonizadas em que as crianças criam papéis das condutas que observam no faz de conta;

todo tipo de jogos de montar, brinquedos típicos de bebês, de miniaturas, de montar, os cantinhos de brincar e de ler; a atividade de educação física historiada e dramatizada; escrita livre com alegria, desafiadora e criadora; a oferta de desenhos significativos, a atividade de desenho livre e o uso de computadores livremente e com a oferta de *softwares* para a criança pequena. São tantas as possibilidades de atividades lúdicas da professora, com a intenção de promover conceitos científicos, matemáticos (CAVALCANTE, 2014), de escrita, que fazem a criança brincar e criar imaginário, enfim atividades de aprender brincando. O professor tem vários desafios a enfrentar ao promover a educação numa sociedade em mudanças tecnológicas, conciliando com os interesses específicos da criança pequena (CINTRA, 2014).

A oferta do faz de conta como jogo protagonizado apresenta o desejo que a criança sente de representar um papel, pôr em prática uma ideia atraente, produto de sua criação e imaginação (ELKONIN, 2003; VIGOTSKI, 2009). O faz de conta se constitui em atividades em que a representação da ação do ser humano está presente. Ou seja, a criança encontra mais elementos de conduta a representar em ações tipicamente humanas do que, por exemplo, a simples imitação de animais, mesmo aqueles que a criança tanto aprecia (ELKONIN, 2003).

Com o objetivo de realizarmos uma investigação sobre o faz de conta com crianças pequenas, apresentamos uma atividade realizada em uma escola de educação infantil em que levamos vários materiais da vida cotidiana, como roupas de adultos e acessórios: vestidos, camisas, sapatos, bolsas, chapéus, óculos, entre outros objetos. Todos os objetos foram colocados sobre a mesa, em um pátio coberto com amplo espaço. Eram 10 crianças entre 3 e 5 anos. Elas puderam manusear e escolher livremente o que queriam vestir para a criação de situações imaginárias. Queríamos verificar se elas representariam papéis de adultos pelo material levado. Apresentamos um trecho da observação:

As crianças logo foram pegando e se vestindo com as roupas e acessórios. O interesse imediato tanto de meninas, como de meninos foi calçar os sapatos de salto alto. As meninas

colocaram vestido, pegaram bolsa e saíram andando pelo pátio. Um menino vestiu o salto alto, andou um pouco e o largou. As situações imaginárias das crianças começaram todas ao mesmo tempo. Um menino pegou um chapéu e saiu correndo, trotando, como se montasse um cavalo. Todas as crianças usaram máscaras e perucas. O jaleco branco logo foi associado à profissão de médico, a uma saída de praia ou a uma piscina. Dois meninos pegaram boina e óculos escuros e falaram que eram policiais. Os meninos que se fantasiaram de policiais começaram a correr pelo pátio e brincar de polícia e ladrão, utilizando os dedos da mão para simbolizar uma arma. Duas meninas pegaram perucas e foram a cliente e a dona de um salão de beleza. Uma criança pequena disse: 'posso colocar esse sapato'. Como consentimos, ela tirou o sapato dela e, imediatamente, calçou o salto e saiu andando com a bolsa no braço. Passeou pelo pátio e voltou. Ela tirou o seu sapato e vestiu o sapato do coleguinha. Ao final da brincadeira, todas as crianças, sem exceção, calçavam os sapatos das outras. (CAVATON, 2013, p. 22)

Foram muitos diálogos entre as crianças. Quando uma criança pegava um acessório, a outra interpretava e começavam a brincar juntas. Foram várias situações acontecendo ao mesmo tempo. A riqueza do faz de conta não escolheu idade, todas as crianças brincaram. Pegavam objetos e largavam. Algumas crianças vieram interagir com os adultos observadores, colocando-os no faz de conta.

Dessa forma, pudemos observar que elas soltaram a imaginação pelas condições materiais dadas. Elas criaram ambientes de socialização com situações imaginárias que podem ser reprodução do meio cultural em que vivem. Representaram inúmeros papéis com mestria. Não se intimidaram a representar papéis masculinos e femininos. Extrapolaram o material oferecido ao colocar os sapatos dos outros, que hipoteticamente relacionamos à satisfação do desejo de ter o sapato do outro, o que foi possível somente em situação ilusória.

Para entendermos a fala presente nessa brincadeira com a função comunicativa e planejadora, as ações das crianças em situações imaginárias e reais, apresentamos a relação existente entre a fala e o pensamento da criança pequena.

5- Relação fala e pensamento

As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento têm trajetórias diferentes na vida do ser humano, mas nas curvas de evolução se unem para iniciar uma nova forma conduta. O pensamento primitivo, com imagens e práxis do bebê, é pré-linguístico em relação ao pensamento. A fala, por sua vez, é emocional, enquanto choro e balbúcio ao se relacionarem com o pensamento, são pré-intelectuais. As interações da criança com adulto, objetos e contextos dialógicos mãe/bebê descritos anteriormente, vão dando suportes às descobertas infantis. A criança vai aprendendo que cada coisa tem um nome, desencadeando, assim, um processo em que a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. A curiosidade ativa da criança por palavras, conseqüentemente, amplia seu vocabulário, desvelando os signos vinculados aos objetos, ou seja, desenvolvendo a função simbólica das palavras (LURIA, 1987; VIGOTSKI, 1987; VIGOTSKI; LURIA, 1996).

O elo de ligação da relação Fala/Pensamento é a fala egocêntrica. A fala egocêntrica é o pensamento externalizado. A criança utiliza a fala egocêntrica com as funções de: acompanhamento das atividades, descarga emocional e planejamento – transforma-se em pensamento propriamente dito, em fala interior (VIGOTSKI, 1987).

6- Fala egocêntrica

Essa fala aparece no faz de conta, criando a situação imaginária, e em situações em que as crianças são solicitadas a solucionar algum problema. Quando a criança fala para si mesma, está a regular e a organizar sua atividade. A criança não apenas fala sozinha sobre o que se está fazendo, mas busca a solução para uma situação vivida (VIGOTSKI, 1987; 1998; LURIA, 1987).

Ao estudarmos a fala egocêntrica com funções vigotskianas de auto-regulação da criança e de regulação das ações, encontramos que a fala egocêntrica de uma criança pode desencadear diálogo entre os pares que estão por perto dela, ao se interessarem pelo assunto veiculado nesse enunciado (CAVATON, 2010; CAVATON; BARBATO, 2011).

Estudos contemporâneos sugerem as funções vigotskianas da fala egocêntrica nas crianças que falam para si mesmas, na realização de atividades cotidianas e escolares (BERK, 1994, 2006; BERK; SPUHL, 1995; MONTERO, DIOS; HUERTAS, 2001; WINSLER, DIAZ; MONTERO, 1997; WINSLER; NAGLIERI, 2003). A fala funciona como auto-regulação quando auxilia a criança a realizar de tarefas mais difíceis, funcionando como ZDPs. A fala egocêntrica externalizada predomina como estratégia de crianças pequenas.

7- Considerações Finais

A escola de educação infantil, ao receber crianças da mais tenra idade, os bebês, e ao estar atenta às manifestações simbólicas das crianças pequenas, que tão cedo já estão em comunicação com o outro adulto, professor, colega ou familiar, constitui-se partícipe com elas da construção dos significados públicos. No diálogo interpessoal professor/crianças e crianças/crianças, existente na construção de conhecimento, os gestos apresentam as trocas comunicativas não-verbais (BONICA, 2008; BRANCO, *et al.*, 2004). Principalmente na educação infantil, temos a gramática da ação e da emoção (ESPAÑOL, 2004; 2005), ou seja, as trocas de olhares, o “chegar junto” entre crianças e professor.

Além disso, por meio das ações na brincadeira, as crianças desencadeiam vários processos criativos com os objetos que querem usar, imitando e entendendo o mundo adulto a sua volta. Sejam aqueles objetos que representam as novas formas digitais de comunicação, sejam os simples brinquedos ou os objetos que ela suspende o *affordance* e lhe dá outra função no faz de conta, por exemplo, uma vassoura virar um cavalinho. Diante dos múltiplos caminhos que estão presentes no desenvolvimento infantil, torna-se importante, portanto, seguirmos na tentativa de compreender como as crianças se apropriam dos usos convencionais dos objetos em geral, incluindo os objetos com novas tecnologias digitais e como estes são inseridos e utilizados em suas brincadeiras de faz de conta, transformando as possibilidades de construção de novas interações e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BASILIO, M.; RODRÍGUEZ, Cintia. Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. Monográfico coordinado por Eduard Martí y Rebeca Puche. *Infancia y Aprendizaje*, v. 34, n. 2, p. 181-194, 2011.

BATISTA, Cecília Guarnieri; LEME, M. E. S. Resenha: El mágico número tres: Cuando los niños aún no hablan. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.7, v.1, pp. 1-3, 2004.

BERK, Laura. Why children talk to themselves. *Scientific American*, p. 78-83, 1994.

_____. *Child development*. 7ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.

_____; SPUHL, Sara T. Maternal Interaction, Private Speech, and Task Performance in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, v.10, p.145-169, 1995.

BONICA, Laura. *Slittamenti tra regolazioni socio cognitive e regolazioni interpersonali: il ruolo delle opzioni meta comunicative in gruppi di gioco e di apprendimento osservati nei contesti educativi*. Trabalho apresentado no Simpósio: L'interazione tra pari nei processi di apprendimento. Università di Macerata. Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione. In corso di stampa agli atti, Mar. de 2008.

BRANCO, Angela Uchoa et. al. Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: BRANCO, Angela; VALSINER, Jaan. (Orgs.). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers, 2004, p. 3-31.

BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CANCLINI, Nestor G. *Cultura Híbrida*. São Paulo: Edusp, 2003.

CÁRDENAS, Karina C. *Primeros usos simbólicos de niños con síndrome de Down en contextos de interacción triádica*: Un estudio longitudinal entre los 12 y 21 meses de edad. Tese de doutorado. Universidad Autónoma de Madrid, 2012.

CAVALCANTE, Silvia. Cuantificación y uso de informaciones numéricas hasta dos unidades en niños de três a cuatro años. *Infancia y aprendizaje*, v.37, n. 4, p.711-739, 2014.

CAVATON, Maria Fernanda F. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. 204 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Brasília, 2010.

_____. *DIÁRIO DA PESQUISADORA*. Brasília: 2013.

_____; BARBATO, Silviane B. A fala egocêntrica a criança de seis anos na construção coletiva da escrita. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 11. p. 78-102, Set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa//article/download/11592/13360>>

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. *Desafios da prática docente na educação Infantil*: pesquisas no cenário contemporâneo. Campo Grande: Ed. Oeste, 2014.

ELKONIN, Daniel B. *Psicologia do Jogo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESPAÑOL, Silvia. *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros, 2004.

_____. Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, v. 26, n. 2, p. 139-171, 2005.

_____. Experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos complejos. *Psykhé*, v. 16, n. 1, p.123-133, 2007.

LINDE, Charlotte. A note on transcription conventions. In: *Life Stories – The creation of coherence*. N.Y: Oxford University Press. (Tradução e adaptação: Juliana Eugênia Caixeta), p. 11-14, 1993.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

OLIVEIRA, Elton T.; MARTINS, Gerson L. *A informação jornalística na ponta dos dedos: O ciberjornalismo e a leitura touchscreen*, 2015. Disponível em: <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor6/files/2015/03/A-Inforna%C3%A7%C3%A3o-Jornal%C3%ADstica-na-Ponta-dos-Dedos-Final.pdf>. Consultado em 11 de novembro de 2015.

MONTERO, Ignacio; DIOS, Maria Jose; HUERTAS, Juan Antonio. El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, v. 22, n. 3, p. 305-318, 2001.

RODRÍGUEZ, Cintia. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 21-69.

_____; MORO, Christiane. *El mágico número três: Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós, 1999.

SALES, Lea S. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF v.17, n.1, Niterói, jan./jun., 2005.

SANTOS, Gêssica Souza; MIETO, Gabriela de Sousa Melo. *Crianças de 18 meses e videogravações de si mesmas*. Relatório do PIBIC: Brasília – UnB, 2014.

SANTOS, Gilberto Lacerda; BRAGA, Camila Brasil. *Tabletes, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil*. Brasília: Iber Livros, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*: 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Imaginação e criação na Infância*. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____; LURIA, Alexander R. *A história do macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança* (C. Carvalho, Trad.). Lisboa: Edições 70, 2005.

WINSLER, A.; DIAZ, R. M.; MONTERO, Ignacio. The role of private speech in transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 12, p. 59-79, 1997.

_____; NAGLIERI, Jack. Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 659–678, 2003.

A negociação de significados em interações mediadas por jogos eletrônicos de crianças de 5 a 8 anos

Saulo Maciel Oliveira
Patrícia Campos-Ramos

Agradecemos as colaborações teóricas
de Silviane Barbato,
as indicações de leitura sobre games,
por Daniel David,
e as informações sobre o uso de *games* pelas crianças,
por Emanuel e Levy.

Pergunte a uma criança entediada o que ela gostaria de fazer no momento e haverá uma grande probabilidade de ela te responder que seria jogar algum jogo eletrônico.

Desde a criação do primeiro *videogame*, em 1958, pelo físico Willy Higinbotham; de ter sido patenteado por Ralph Baer, em 1968, e depois, com a criação da Atari, na década de 1970, por Nolan Bushnell e Ted Dabney, a indústria desse artefato não parou de crescer e se consolidar (ALVES; CARVALHO, 2011; MENDES, 2007).

Há mais de uma década, os jogos de computador e *videogame* se tornaram a maior motivação para o uso de mídias, por parte das crianças. Essa foi uma mudança que não havia sido encontrada em estudos anteriores (BEENTJES *et al.*, 1997; COMSTOCK; PAIK, 1991; BEENTJES *et al.*, 2001; ROSENGREN; WINDAHL, 1989), que apontavam a atividade de assistir televisão como o uso predominante de mídias, por parte dessa população específica.

Assim, da mesma forma que, em décadas anteriores, houve especial interesse pela influência da televisão na infância (LIEBERT; SPRAFKIN, 1988), há um crescente interesse pelo impacto que as mídias interativas podem ter sobre as crianças contemporâneas. Atualmente, crianças muito pequenas são conduzidas pelos adultos a terem suas primeiras interações com as tecnologias quando ainda nem se identificam como jogadoras, levando jogos de computador e *videogames* a obterem um importante espaço na cultura infantil (FROMME; GESIUS 2003; TACK, 2013).

Apesar do crescimento do uso de *videogames* como diversão e de sua importância econômica e social ao redor do mundo globalizado, eles ainda não são objetos de estudo com a seriedade que merecem. No Brasil, somente em 2005 foi aprovada a criação de cursos voltados à formação de profissionais para o segmento do entretenimento digital interativo pelo MEC, em nível de graduação ou especialização, principalmente voltados à criação e ao desenvolvimento de games (LYNN, 2014).

Além disso, ainda é baixo o número de trabalhos apresentados e a literatura indexada, sendo poucos os grupos de pesquisa que têm este tema por interesse, como o de Lynn Alves, na Bahia, com foco em Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, realizando investigações sobre cultura digital e suas interfaces, especialmente sobre: jogos eletrônicos, interatividade, mobilidade e educação, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais¹. Segundo Alves *et al.* (2013), nas pesquisas realizadas entre 2000 e 2010, o campo de conhecimento em Educação foi o que apresentou maior número de trabalhos sobre o tema, com distintos recortes e fazendo com que os *games* começassem a ser vistos como objeto de estudo que exige respeito e rigor metodológico, em diferentes espaços acadêmicos. Lynn (2014) cita duas pesquisas realizadas no Brasil, em 2011 e 2012, nas quais foram observados: a média de tempo de interação das pessoas com os *videogames*, os *gamers*, com jogos *online* - que chega a 5h14min semanais - e a média em frente ao *videogame* - sendo de sete dias por semana, duas horas por dia. No Brasil, somando todas, são gastas mais de 40 bilhões de horas.

1. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2226174429595901>

No cenário internacional, as pesquisas na área de *games* foram intensificadas na década de 1990. Nos EUA e na Europa, os *videogames* já se estabeleceram como objeto corriqueiro de pesquisa, com cursos de graduação e pós que os trabalham como artefato cultural e os estudam a partir de diversas áreas do conhecimento. Além disso, nestes locais, há periódicos que se dedicam exclusivamente aos *videogames*, como o *Webjournal gamestudies.com*, cujo ano de lançamento – 2001 – marcou-se como o “ano 1” dos *game studies*; o *Eludamos Journal for Computer Game Culture*, que trata das questões culturais que envolvem os *videogames*; o *Games and Culture*, também a respeito de temas diversos envolvendo cultura, comportamento, questões linguísticas, entre outros (ALVES; CARVALHO, 2011; ALVES *et al.*, 2013; MENDES, 2007; PAULA, 2011).

Por outro lado, as dificuldades que se apresentam ao pesquisador que investiga o *videogame* como artefato tecnológico são inúmeras, pelos muitos tipos de jogos e o limite entre o seu uso saudável e o patológico. Dentre os estudos existentes, muitos têm foco: no aumento da violência e nos níveis de agressividade por meios midiáticos, com conteúdo violento no cotidiano dos jovens; no uso abusivo, na dependência ou no vício em jogos eletrônicos; e na associação do uso de *videogame* a aspectos da saúde. Por outro lado, há achados de aspectos positivos do uso de *videogames*, geralmente ligados aos jogos educacionais, à capacidade de atenção visual e aplicabilidade exitosa em diferentes contextos, como terapêuticos, motivacionais e para socialização (ALVES; CARVALHO, 2011; GRANIC *et al.*, 2013).

A interface do jogo tecnológico com o desenvolvimento cerebral, por exemplo, é estudada por Bergen, Davis e Abbitt (2016), pesquisadores norte-americanos que consideram as mudanças ocorridas nesta interação, nos últimos 15 a 20 anos. Eles argumentam a favor de experiências promotoras do desenvolvimento de características humanas necessárias ao futuro, nos aspectos social, emocional, moral e cognitivo. Entre os aspectos estudados, consideram importante, primeiramente: o entendimento da interface cérebro/jogo/tecnologia e de processos dinâmicos complementares ocorridos na infância e na adolescência; as mudanças ocorridas nestes ambientes, com o avanço tecnológico; as

potenciais influências, considerando ganhos e perdas; as perspectivas dos diferentes envolvidos, incluindo das próprias crianças; as implicações para o desenvolvimento social futuro. Alves (2014) denomina *gameificação* o processo de levar características presentes no jogo para a busca de solução de problemas, em diferentes situações cotidianas.

Nas Ciências Humanas, os jogos eletrônicos são considerados, atualmente, a maior motivação para o uso de mídias interativas por crianças; um espaço da cultura infanto-juvenil que poderia desencadear estudos que investigassem sua influência no desenvolvimento infantil. Além disso, são de interesse da Psicologia, à medida que introduzem mudanças nas dinâmicas envolvidas na motivação da criança para aprender com utilização do lúdico, tendo-se em vista que os jogos são, em geral, produções contextualizadas e historicamente construídas, que variam de acordo com a época e o local onde são criados e utilizados, passando por modificações relacionais e tecnológicas (ANDRADE, 2012).

Ao considerarmos crianças brasileiras contemporâneas, sobretudo, aquelas que vivem em áreas urbanas, além de brincadeiras e jogos coletivos tradicionais, os jogos eletrônicos são comuns, envolvendo movimentos, atenção, mudança de liderança, cooperação, manipulação de regras e dilemas morais, assim como outros tipos de jogos (BARBATO *et al.*, 2014). Atividades extra-escolares para crianças do espaço urbano contemporâneo tendem a se restringir a áreas de lazer especializadas e ambientes institucionais, gastando-se muito tempo no transporte até elas, em casa ou, mais recentemente, em espaços virtuais. No entanto, Poveda *et al.* (2012) destacam a existência de abordagens teóricas que não consideram o envolvimento de criança e adolescentes com as novas tecnologias de comunicação como interrelacionados às diversas outras esferas sociais.

O interesse por parte dos estudiosos estende-se à busca de influências nas condutas, mas também se amplia para implicações no processo de aprendizagem e no desenvolvimento infantil (ALVES, 2013; BLUMBERG; FISCH, 2013; CARDOSO-LEITE; BAVELIER, 2014; GRANIC *et al.*, 2014; KIRRIEMUIR; MCFARLANE, 2004). Ainda são escassos estudos de Psicologia do Desenvolvimento, como o de Barbato *et al.* (2014),

sobre como esses jogos impactam as interações sociais e a construção do *self* nessas interações, sobretudo considerando a participação responsiva das crianças, e não sua mera observação. Estes autores ilustraram, com episódios experienciados com crianças de 6 e 8 anos, que jogos eletrônicos e tradicionais são mediadores de interpretações de si, do outro e do mundo, produzindo diferentes atuações de identificação.

Um método que já se provou útil na contribuição para o entendimento dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento em contexto de jogos é o de análise da construção de significados no discurso infantil. Este método se baseia em estudos que utilizaram entrevistas com crianças e adolescentes e obtiveram êxito em contribuir para o entendimento do desenvolvimento do *self*, que entendemos como um processo dinâmico, relacionado à introdução de novos artefatos pela cultura e que compreende as interpretações de si mesmo, do outro e do mundo (BARBATO *et al.*, 2014; BERK, 2006; CAMPOS-RAMOS, 2015; REESE *et al.*, 2010).

Ao pensarmos no uso de jogos eletrônicos por crianças bem pequenas, lembramos-nos que, desde muito cedo, são construídos conhecimentos sobre objetos do contexto e sobre si mesmo - como expectador, ator e agente - por processos ativos de percepção e exploração intermodais, notando-se um conhecimento implícito de si, como agente comunicativo, e de mudanças no mundo. Uma especificação intermodal de *self* na infância é complexa, por não se mostrar redutível a simples determinantes temporais e espaciais, sendo inseparável das ações orientadas a objetivos funcionais intermodais, por transformações sociais que servem de andaime, envolvendo diferentes sistemas perceptuais (CAMPOS-RAMOS, 2015; ROCHAT; STRIANO, 2000). Basta pensarmos em diferentes gerações, em variados momentos, lidando com novas tecnologias, sobre a existência de diferentes grupos geracionais, construindo sentidos e aprendendo nos espaços dos jogos, mobilizados pela lógica neles presente (ALVES, 2014).

O uso de tecnologias por crianças e adolescentes envolve diferentes formas de mediação e interconexões entre diferentes contextos de seu mundo social. Eles têm uma variedade de ferramentas tecnológicas que surgiram e expandiram-se rapidamente nos últimos anos, e que são, muitas

vezes, usadas para manter relações sociais e engajamento com os outros contextos, a partir de suas próprias casas, sendo que vários dispositivos podem ser usados ao mesmo tempo, para diferentes propósitos e atividades (POVEDA *et al.*, 2012). Contudo, outras contribuições metodológicas são necessárias. Barbato *et al.* (no prelo) revelam que o estudo das interpretações de si, do outro e do mundo, em narrativas e argumentações, requer um compromisso constante de discussões sobre o método. A metodologia com múltiplos métodos acrescenta rigor e profundidade na compreensão dos resultados, credibilidade aos estudos desenvolvidos e amplificação das perspectivas epistemológicas (FLICK, 1992).

Incentivada pela importância do efeito que os jogos podem ter no desenvolvimento do *self* e sua influência nas interações sociais, a presente pesquisa teve por objetivo beneficiar os estudos da área com contribuições metodológicas. Para tal, além de outras contribuições teóricas, consideramos o suporte da Teoria Fundamentada nos Dados (TF), desenvolvida por Glaser e Strauss (1967), com o nome original de *grounded theory*. A TF trata do modo de construir indutivamente uma teoria assentada na análise qualitativa das informações construídas com os participantes, agregada ou relacionada a outras teorias, podendo acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno. É uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam a ação no contexto social sob estudo (CASSIANI *et al.*, 1996).

Neste estudo, adotamos uma abordagem de análise qualitativa, em delineamento observacional, com um grupo único de sujeitos.

1- Procedimentos

Participaram da fase dos jogos deste estudo três crianças, sendo dois meninos e uma menina, com idades de onze, oito e seis anos, respectivamente, sendo o segundo menino e a menina irmãos, e que conheciam o menino de onze anos. Primeiramente, houve o contato com as famílias das crianças, a fim de explicar os objetivos e métodos da pesquisa, pedir a autorização dos responsáveis e das crianças participantes e organizar a hora em que as sessões seriam gravadas.

Os materiais usados englobaram um *tablet*, um tripé, uma câmera digital com capacidade de gravação de 1080p e três *softwares* de uso comercial. O *tablet* usado foi o GT-P3110, da Samsung, com sete polegadas.

Para a execução do procedimento, foi usado o *software* comercial *Tappy Dig – A grande aventura- 1.0.4*, que consiste em um jogo no qual o jogador assume o controle de uma raposa, com objetivo de percorrer um caminho e pegar o maior número de alimentos, desviando de obstáculos como cobras. Também foi usado um jogo de resolução de problemas, o *Where's My Water? 2- 1.3.0*, no qual o jogador deve deslizar o dedo pela tela do *gadget* e liberar o caminho para que a água chegue até o chuveiro de um jacaré. Ambos os jogos foram escolhidos considerando-se a indicação etária dos desenvolvedores e o quanto sua proposta parecia divertida. Quem julgou este último critério foi a criança de 6 anos, a quem foram mostradas várias opções de jogos e solicitado que escolhesse dois.

Todos os jogos foram gravados tanto pela câmera (focando a interação das crianças), quanto pelo *tablet* (registrando o que acontece na tela). Outro *software* comercial usado no procedimento foi o SCR Screen Recorder (SCR Screen Recorder Pro 0.14.4-beta). Esse *software* tem a função de gravar o que acontece na tela do *tablet* ou *smartphone*, em formato mp4, salvando em vídeo o que o aparelho exibiu durante a gravação, identificando inclusive onde houve toque na tela e captando o áudio do ambiente. As entrevistas não contaram com roteiro.

As crianças de seis e oito anos sentaram-se lado a lado, em um espaço reservado, com o pesquisador, que lhes disse que jogariam dois jogos juntas e que seriam filmadas durante o processo, pela câmera posicionada de frente para elas. Foi dito ainda que jogassem o quanto quisessem e que poderiam trocar de jogo.

O *tablet* foi oferecido a elas com a janela do primeiro jogo *Tappy Dig* aberta e o pesquisador mostrou onde apertar para iniciar. Depois de nove minutos, eles pediram que o jogo fosse trocado. Então, foi-lhes oferecido o segundo, *Where's My Water? 2*, que jogaram por 11 minutos, até que um deles pediu para parar.

Posteriormente foram feitas as entrevistas, que foram gravadas pela câmera e contaram com a participação da criança de onze anos como entrevistadora, direcionada pelo pesquisador. Primeiro, com a criança de seis anos, foram conduzidas a outro espaço, onde foi solicitado que a criança menor explicasse para a outra, que nunca havia visto o jogo, como era o jogo e como foi a experiência dela com o jogo. O mesmo foi feito com a segunda criança que jogou, o menino de oito anos.

Os dados da observação eletrônica foram descritos em protocolo aberto de observação e as entrevistas, transcritas e submetidas à análise de conversação aplicada à Psicologia e à análise temática dialógica, para identificação dos processos de negociação de significados.

2- Resultados

Durante os jogos, observamos indicadores de novas formas de intersubjetividade, como estar juntos com o mesmo objetivo, estando a comunicação orientada para e pela ferramenta mediadora – os jogos eletrônicos – e evidenciando novas dinâmicas de fazer junto-fazer sozinho. As crianças direcionavam sua atenção à estratégias de tentativa e erro, com generalizações para passar de nível. No primeiro jogo, elas não conseguiram passar da primeira fase, mas não indicaram frustração por causa disso. No segundo jogo, elas pediram ajuda na segunda fase, continuaram, mas, desistiram na quarta fase.

A criança menor, uma menina, demonstrou mais impaciência, tentando monopolizar o *tablet*. Frequentemente ela interferia quando era a vez da outra criança – seu irmão, menino e maior – jogar. Ela também demonstrava possuir maior domínio com o aparelho e nos jogos; mostrou-se mais comunicativa, repetindo as explicações do pesquisador e falando com este, fazendo comentários sobre o jogo e até comparações – avaliando o próprio rendimento como sendo melhor que o do menino – e manuseando o *tablet*, enquanto o menino observava, durante a maior parte do tempo, tanto na vez dela de jogar, quanto na dele, embora, em um segundo momento, tenha feito perguntas ao pesquisador, a respeito do seu trabalho.

A criança de 11 anos, que inicialmente participaria da pesquisa apenas para justificar que as outras crianças explicassem o jogo para alguém que não o conhecia, desenvolveu um papel essencial na construção de informações sobre a experiência do jogo. Além disso, essa criança contribuiu de outras maneiras para o surgimento de novas suposições a respeito das interações humanas no contexto de *videogame*, as quais parecem prolongar seus efeitos até depois de o jogo ser desligado, e as construções feitas no momento do jogar serem passadas para os outros, levando-nos à curiosidade em relação a outras crianças.

Na primeira entrevista – feita com a menina de seis anos –, o menino de onze anos assumiu um papel passivo de escuta e aprendizagem, perguntando-lhe: *O que é que você fez?* Parecia desinteressado, durante a maior parte do tempo, e fez poucas perguntas. Muitas vezes, desdenhou da entrevistada e chegou a simular, duas vezes, que estava dormindo, durante as falas dela. Houve um momento em que ela pronunciou uma palavra incorretamente e o garoto a corrigiu com evidente impaciência. Notamos que a entrevistada não exibiu sinal ou verbalizou algo que fizesse crer que teria sido afetada por esse desdém ou mesmo que o tenha percebido; pelo contrário, contou entusiasmada sua experiência nos jogos e como eles funcionavam; além de olhar quase sempre para a câmera e movimentar-se agitado. O garoto de onze anos também tentou negociar com o pesquisador sua hora de jogar, ainda no meio da entrevista: *Uhum, agora tá na minha vez de jogar, né?*

Na segunda entrevista, no entanto, a criança de 11 anos posicionou-se necessitando de menor auxílio do pesquisador, fazendo perguntas diretas, como – *Qual foi o nível mais difícil pra você?* – e motivando o entrevistado – *Ahã, entendi, tinha mais outro jogo?* O segundo entrevistado falou muito menos que a primeira entrevistada, no início, colocando a mão no rosto para rir, parecendo envergonhado. O garoto de onze anos demonstrou, por meio de suas perguntas, os significados que ele havia construído sobre o jogo, a partir do relato da primeira entrevistada, como, por exemplo, ao perguntar sobre o “nível” mais difícil e pegar “bônus”, tentando guiar o entrevistado, por exemplo, a falar sobre algo que não havia no jogo, mas que ele – o garoto de onze – havia entendido que havia.

3- Discussão

As perguntas feitas pela criança de onze anos à segunda criança participante, que jogou e foi entrevistada, revelam a apropriação de conceitos da cultura dos jogos. Isto, juntamente ao domínio da criança de seis anos e enunciados que caracterizam um entendimento de padrões e regras comuns à maioria dos jogos, evidencia a importância que este contexto tem para as crianças, ainda que os jogos propostos não necessariamente fossem os mais populares entre elas.

Esta apropriação da cultura de jogos e o entendimento de padrões e regras também foram evidenciados na colaboração de dois meninos de 10 anos. A colaboração foi posteriormente solicitada pelos pesquisadores, a partir das suposições a respeito das interações no contexto de *videogame*, levantadas mediante as construções feitas pelas crianças que participaram do estudo, jogando ou entrevistando, com intuito de auxiliar na análise e discussão.

Considerando as mudanças ocorridas no contexto dos jogos eletrônicos nas duas últimas décadas e argumentando a favor de experiências promotoras do desenvolvimento de características humanas, Bergen, Davis e Abbitt (2016) consideraram importante, entre outros aspectos, alguns que também identificamos na participação das crianças deste estudo: processos dinâmicos ocorridos na infância; mudanças ocorridas nos ambientes, com o avanço tecnológico; as perspectivas dos envolvidos, incluindo das próprias crianças; e as implicações para o desenvolvimento social futuro.

A respeito de processos ocorridos na infância, notamos que a criança de onze anos diferenciou o tratamento direcionado à criança de seis (menina) e à de oito anos (menino), podendo haver questões de gênero envolvidas, assim como questões de uma maior diferença de idade. Para os outros dois meninos colaboradores nesta discussão, o modo menos participativo e com mais descaso demonstrado pelo menino entrevistador, diante da menina de seis anos, é porque crianças nesta idade, às vezes, “não ficam ouvindo”, enquanto o de oito anos “vai prestar mais atenção”.

Na literatura, uma divisão aproximada por idades é proposta por Berk (2006), a respeito da emergência do *self* e do desenvolvimento do

conceito de si, em quatro grupos: 1-2 anos, 3-5 anos, 6-10 anos e 11 anos ou mais. A diferença de gênero é destacada pela autora, como ocorrendo principalmente entre os 3 e os 5 anos, por meio de características observáveis, competências, polaridades, emoções e atitudes narrativas; entre 6 e 10 anos – idade de duas das crianças participantes deste estudo – a autora destaca a ênfase aos atributos e comparações sociais (CAMPOS-RAMOS, 2015). Do mesmo modo, a literatura indica uma transição aproximadamente aos 5-7 anos, com o desenvolvimento da reflexão e o entendimento de uma agência independente, que se refletem no brincar, a observação dos outros em ação, pela criança, que vai se entendendo como um agente independente (CICCHETTI; BEEGLY, 1990; WATSON, 1990).

Considerando-se as perspectivas dos participantes, em especial das crianças, observamos que, além da possibilidade de interpretações a respeito de si, do outro e do contexto, durante a atividade de jogar *videogame* – como quando a menina comparou o próprio rendimento como sendo melhor do que o do irmão, menino e mais velho –, a criança de onze anos, ao assumir a posição não demandada de pesquisador, mostrou a viabilidade de pesquisas que têm a criança como protagonista, proporcionando a observação diferenciada das interações das outras crianças com os jogos e suas interpretações sobre essas experiências.

A respeito da participação nas pesquisas, a literatura aponta a necessidade de um novo olhar, em um contexto de participação e empoderamento, do reconhecimento da importância da perspectiva e voz das crianças, além da valorização da originalidade de suas contribuições, transformando-se o seu envolvimento nas pesquisas, de participante a copesquisadora e pesquisadora ativa, nos anos iniciais de escolarização (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014; FREEMAN; MATHISON, 2008; KELLET, 2005; NATIVIDADE; COUTINHO, 2012).

Esta seria uma nova tendência nas pesquisas da área do desenvolvimento infantil. A criança deixa de ser um simples e mero objeto de estudos para participar dele responsivamente. Surgem propostas para ouvir as crianças e explorar suas múltiplas linguagens – e aqui, talvez, possamos começar a incluir os jogos eletrônicos – e, por intermédio de sua

participação ativa, buscar um novo jeito de dialogar com elas (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014; OLIVEIRA, 2008).

Colocar uma criança como entrevistador, no momento da construção das informações e, depois, dois meninos para colaborar na discussão e análise dos resultados provou-se útil, uma contribuição metodológica pertinente, bem como a utilização de diferentes suportes expressivos – no caso, os *games* – em momentos diversos, observando-se o contexto e as relações das crianças (DELACOURS-LINS, 2008; ROCHA, 2008). Os meninos colaboradores sugeriram questões para futuros estudos que envolvam crianças e *videogames*: O que acharam da escolha dos jogos? Por que eles foram escolhidos? O que não gostaram nestes jogos? No caso deste estudo: por que jogaram por pouco tempo? Quais jogos vocês sugeririam?

Eles discutiram a respeito da popularidade destes jogos e afirmaram conhecer apenas o segundo, que consideraram divertido; no entanto, enfatizaram que, quando se envolvem em jogos dos quais gostam mais, eles não jogam apenas por 9 ou 11 minutos, como foi o caso das crianças que jogaram neste experimento. Segundo eles, jogariam “o dia inteiro” se especialmente a mãe ou outro adulto deixasse. Para a faixa etária deles – entre a do menino de 8 e o menino de 11 – os meninos colaboradores nesta discussão sugeriram e explicaram, por ordem de preferência: *Minecraft*, um jogo de construção com blocos e aventuras; *Fifa*, de futebol; *Cross Road*, no qual é necessário ajudar uma galinha a atravessar a rua; *Geometric Dash*, em que um cubo pula obstáculos; e *Flapboard*, no qual quem enfrenta obstáculos é um pássaro. Para crianças menores que eles, sugeriram “Meu Tom”, no qual a criança dá vida a um gato.

Ao utilizarmos o jogo, consideramos mudanças ocorridas no contexto, com o avanço tecnológico – outro dos aspectos destacados por Bergen *et al.* (2016), assim como por Poveda *et al.* (2012), estes últimos sugerindo, inclusive, que sejam consideradas novas formas de conexão estabelecidas entre diferentes espaços, tais como aqueles possíveis através de tecnologias de comunicação. Observamos atenção enfocada em estratégias de tentativa e erro, com generalizações para passar de nível. A criança

menor demonstrou maior habilidade, no entanto, com mais impaciência e tentativas de monopolizar o *tablet*. Houve indicadores de novas formas de intersubjetividade – estar juntos com o mesmo objetivo – com comunicação orientada para e pela ferramenta mediadora, evidenciando novas dinâmicas de fazer junto-fazer sozinho. Com a participação da criança entrevistadora, nas entrevistas, observamos um prolongamento dos efeitos da experiência, depois de o jogo ter sido desligado, pela comunicação das construções ao outro, com possíveis indicadores de diferença de gênero nas interações. Na primeira entrevista, a criança entrevistadora assumiu uma posição de escuta e aprendizagem, em alguns momentos desdenhando da entrevistada de seis anos; na segunda, posicionou-se como apoio ao pesquisador, fazendo perguntas diretas e motivando o entrevistado.

Evidenciamos mudanças nas dinâmicas intersubjetivas e a necessidade de novas definições de interação quando mediada por *gadgets*. Esse resultado indica, mais uma vez, a capacidade de contribuição da teoria fundamentada para o método. A criança cuja participação seria como mediadora para que as outras explicassem o jogo acabou por agregar a maior contribuição para a pesquisa, assim como as outras crianças, chamadas, posteriormente, para contribuir na análise e discussão dos resultados. Isso foi possível somente devido ao posicionamento indutivo de explorar a situação como fonte aberta de informações, e não como a testagem de uma suposição, método este último que se beneficiaria da contribuição metodológica explicitada anteriormente.

Deste modo, salientamos a contribuição metodológica do estudo, tendo em vista que a literatura – ainda escassa no país – aponta, por um lado, as mídias eletrônicas como motivadoras das atividades das crianças contemporâneas e, por outro, a necessidade de reconhecer a importância da perspectiva, voz e originalidade das contribuições destas crianças, o que pode contribuir com o desenvolvimento social futuro.

Nas entrevistas, ao utilizarmos os jogos e ao possibilitarmos à criança de onze anos que assumisse a posição não demandada de pesquisador, houve a oportunidade de observação diferenciada das interações das outras crianças com os jogos e suas interpretações sobre essas experiências.

Corroborar-se a ideia de que uma metodologia com múltiplos métodos acrescenta rigor e profundidade na compreensão dos resultados. Com o uso da teoria fundamentada, efetiva-se que essas contribuições metodológicas possam ser usadas em estudos posteriores e que as opiniões das crianças sejam consideradas para o delineamento de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn R. G. Games e educação: desvendando o labirinto da pesquisa. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 177-186, 2013.

ALVES, Lynn R. G.. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade* (on line), v. 3, p. 99-110, 2014.

ALVES, Luciana; CARVALHO, Alysson. M.. *Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. Psicologia em Estudo, Maringá*, v.16, n.2, p. 251-258, 2011.

_____; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. *Games: delineando novos percursos de interação. Intersemiose – Revista Digital*, v. II, p. 160, 2013.

ANDRADE, Rebeca. S. C. *Jogos de Regra como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças TDAH*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

BARBATO, Silviane; CAMPOS-RAMOS, Patrícia. C.; BORGES, Luís F. Jogos eletrônicos nos anos iniciais. In: VERSUTI, Andrea C.; BERALDO, Rossana. M. F.; GOSCIOLA, Vicente. (Orgs.). *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade*. 1ed, v. 2. Recife: UFPE, 2014, pp. 190-211.

BEENTJES, Johannes W. J.; KOOLSTRA, Cees. M. K.; MARSEILLE, Nies; van der VOORT, Tom. H. A. *Waar blijft de tijd? Detijdsbesteding van kinderen en jongeren van 3 tot 17jaar*. Leiden, the Netherlands: Leiden University, 1997.

_____. Children's Use of Different Media: For How Long and Why?
In: LIVINGSTONE, S.; BOVILL, M. (Orgs.). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BERGEN, Doris.; DAVIS, Darel. R.; ABBITT, Jason. T. *Technology play and brain development: infancy to adolescence and future implications*. Routledge: Taylor & Francis, Psychology Press Book, 2016.

BERK, Laura. E. *Child development*. Illinois State University: Pearson, 2006.

BLUMBERG, Fran. C.; FISCH, Shalom. M. Introduction: Digital Games as a Context for Cognitive Development, Learning, and Developmental Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, v.39, n.1, p.1-9, 2013.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia. C.; BARBATO, Silvine. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v.19, n.3, p. 157-238, 2014.

CARDOSO-LEITE, Pedro; BAVELIER, Daphne. Video game play, attention, and learning: How to shape the development of attention and influence learning? *Current Opinion in Neurology*, v.27, n.2, p. 185–191, 2014.

CASSIANI, Silvia. B.; CALIRI, Maria. H. L.; PELÁ Nilza. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-americana Enfermagem*, v.4, n.3, p. 75-88, 1996.

CAVATON, Maria. F. F. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção e conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2010.

CICCHETTI, Dante; BEEGHLY, Marjorie.(Orgs.). *The self in transition: infancy to childhood*. University Chicago Press, 1990.

COMSTOCK, George; PAIK, Haejung. *Television and the American child*. San Diego, CA: Academic Press, 1991.

DELACOURS-LINS, Sylvie. Representações gráficas de aprendizes leitores. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 304-306.

FLICK, Uwe. Combining methods- lack of methodology: a discussion of Sotirakopoulou and Breakwell. In: WAGNER, Wolfgang; ELEJABARRIETA, Fran; FLICK, Uwe. (Orgs.). *Ongoing production on social representations*, 1992, pp. 43-48.

FREEMAN, Melissa; MATHISON, Sandra. *Researching children's experiences*. Nova Iorque: Guilford, 2008.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter, 1997.

GRANIC, Isabela.; LOBEL, Adam; ENGELS, Rutger. The benefits of playing video games. *American Psychologist*, v.69, n.1, p. 66-78, 2014.

KELLET, Mary. *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century?* ESRC National Center for Research Methods, NCRM/003, 2005.

KIRRIEMUIR, John; MCFARLANE, Angela. Literature Review in Games and Learning. *A NESTA Futurelab Research Report*, v.8, n.1, 2004.

LIEBERT, Robert M.; SPRAFKIN, Joyce. *The early window: Effects of television on children and youth*. New York: Pergamum Press, 1988.

MENDES, Rodolfo. Conheça 21 indicações de graduação e pós-graduação em games. *PCWord*, 04 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://pcworld.com.br/reportagens/2007/01/04/idgnoticia.2007-01-04.3189393045/>, em 26 de setembro de 2015.

NATIVIDADE, Michelle R.; COUTINHO, Maria. C. O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças. *Psicologia e Sociedade*, 24(2), 2012, pp. 430-439.

OLIVEIRA, A. M. R. Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez 2008, pp. 283-289.

PAULA, Gustavo N. *A prática de jogar videogame como um novo letramento*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

POVEDA, David, MORGADE, Marta; GONZÁLEZ-PATIÑO, Javier. Children at Home in Madrid. *ETNIA-E: Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE*. Outubro, 2012, n. 4. Disponível em: <http://e-revistas.ima.org.es/>

REESE, Elaine; YAN, Chen; JACK, Fiona. HAYNE, Harlene. Emerging identities: narratives and self from early childhood to early adolescence. In: MCLEAN, Kate C.; PASUPATHI, Monisha (Orgs.). *Narrative development in adolescence*. Disponível em: @Springer Science+Business Media, 2010.

ROCHA, Eloísa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 43-51.

ROCHAT, Philippe; STRIANO, Tricia. Perceived self in infancy. *Infant Behavior & Development*, v.23, 2000, pp. 513-530.

ROSENGREN, Karl E.; WINDAHL, Swen. *Media matter: Television use in childhood and adolescence*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

TACK, Daniel. Serious Games and the Future of Education. *Forbes, Games*, 2012. Disponível em: <http://www.forbes.com/sites/danieltack/2013/09/12/serious-games-and-the-future-of-education/>. Acesso em 09 dez 2013.

WATSON, Malcom W. Aspects of self development as reflected in children's role playing. In: CICCHETTI, Dante; BEEGHLY, Marjorie. (Orgs.). *The self in transition: infancy to childhood*. University Chicago Press, 1990, pp. 265-280.

PARTE III

NARRATIVA E INOVAÇÃO

Em busca de motivos para o pensamento divergente: um estudo empírico no ensino de criatividade

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho
Stela Maris Sanmartin

1- Introdução

Em nossa sociedade, a condução de atividades em sala de aula, em diferentes estágios do ensino, é comumente criticada por inibir a expressão da criatividade entre os estudantes, principalmente quando estes apresentam perguntas, respostas ou soluções características de quem pensou diferente da maioria. O quadro seria diferente no ensino superior? De que forma poderia ser diferente? Desenvolvemos este capítulo buscando responder perguntas com estas e discutir alternativas para o ensino de criatividade, em diálogo com diferentes autores que pesquisam sobre o assunto.

A pesquisa em criatividade está em constante desenvolvimento, principalmente no que se refere à adaptação de métodos de acesso à criatividade individual e ao julgamento da mesma (STORME; MYSZKOWSKI; ÇELIK; LUBART, 2009). Isso ocorre frequentemente por meio de estudos empíricos nos quais se apresenta uma tarefa a um grupo, procurando verificar não apenas se, mas também como o problema apresentado é solucionado por cada indivíduo.

A forma das soluções pode expressar o pensamento divergente, entendido como “um processo que permite pesquisar de uma maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida” (LUBART, 2007, p. 26). Neste caso, é importante que o sujeito envolvido com a tarefa mobilize conhecimentos, recursos e

habilidades durante a avaliação do fluxo de suas próprias ideias, para possibilitar a escolha da solução mais original e dar prosseguimento ao trabalho de elaboração sobre a mesma; e também para que seu nível de inovação possa ser classificado de acordo com o grau de novidade apresentada, principalmente quando comparada com realizações anteriores ou mesmo paralelas, produzidas no mesmo contexto. Trata-se, portanto, do julgamento da criatividade, tendo Lubart (2007) considerado a existência de uma ligação entre emoções e criatividade desde os primeiros trabalhos teóricos realizados sobre a criatividade.

O julgamento resulta de um contínuo aprendizado e envolve os 3 pilares da abordagem sistêmica da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994): 1) o indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, conativos, motivacionais e afetivos; 2) o campo, formado pelas pessoas atuantes na mesma área do indivíduo ou habilidades para julgar sua produção; e 3) a área ou cultura, que envolve os demais, influencia os mesmos e deles também sofre influência.

Consideramos que o julgamento é realizado: pelo próprio indivíduo, a partir de mecanismos mentais capazes de evitar inibição comumente causada pela ação julgadora, durante o processo criativo e, principalmente, no momento da convergência, quando as escolhas e decisões têm que ser efetuadas; pelo grupo, a partir do momento em que as diferentes soluções são compartilhadas e cada um pode estabelecer as devidas comparações, seleções e eleições; e pelos especialistas, que podem ser professores e pesquisadores da área, capazes de conduzir a atividade e eleger as respostas mais criativas. Em qualquer dos sistemas o julgamento é realizado de acordo com as emoções configuradas por experiências pessoais diversas e, paralelamente, pela forma como cada um significou e – não necessariamente da mesma maneira – significa tais experiências. Tal significação é configurada nos jogos de interação entre indivíduos e entre indivíduo e ambiente, em determinado contexto cultural.

No que diz respeito à interação entre os diferentes sistemas, em setembro de 2013, durante a aula da disciplina Criação em Comunicação e Publicidade, foi realizada uma atividade que começava com uma tarefa de uso incomum de um objeto, empregada para avaliação da criatividade

baseada em critérios relacionados com o pensamento divergente. O saco de papel pardo tinha a função inicial de guardar algo, mas cabia aos estudantes universitários do quarto semestre do curso de Comunicação Organizacional da Universidade de Brasília – UnB dizer o que eles guardariam ali, sem qualquer indicação que não fosse o contexto da própria disciplina, embasada por abordagens da criatividade. Após 10 minutos, cada um apresentou para a turma a resposta escolhida, todas as soluções foram listadas no quadro e foi pedido para eles elegerem as mais originais. Os resultados julgados mais criativos envolviam aspectos emocionais expressos por sentimentos, lembranças e sonhos, tendo sido tais aspectos importantes motivadores para a etapa seguinte, na qual foi desenvolvido um produto inovador.

Na referida ocasião, o professor da disciplina, Asdrúbal Borges, que, até então, não tinha o propósito de colher dados para uma pesquisa, resolveu registrar as respostas e, a partir delas, planejar um estudo empírico em turmas da disciplina Criatividade, naquele momento conduzidas pela professora Stela Maris Sanmartin, na Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP, localizada na cidade de São Paulo. Nesta ocasião, detalhadamente abordada em seguida, partimos da seguinte **hipótese**: no que diz respeito ao uso incomum de um objeto como o referido, os participantes produzem e escolhem respostas mais criativas quando são motivados por fatores emocionais. Diante da hipótese, o **objetivo** do estudo é entender o porquê das respostas criativas, considerando como a emoção, ao permear fatores cognitivos, de personalidade, conativos e ambientais, pode ser relevante no processo de criação, assim como também é na comunicação e no consumo inclusive de produtos tecnológicos.

2- Em busca de motivos

O processo criativo envolve um conjunto de pensamentos e ações que levam a uma produção ao mesmo tempo nova e adaptada a um determinado contexto (LUBART, 2007). Muito já foi discutido a respeito do mesmo, desde o clássico modelo de 4 etapas, divididas em preparação, incubação, iluminação e verificação, e de considerações sobre sua não linearidade, já apontada pelo próprio Wallas (1926).

A reflexão foi progressivamente ampliada do âmbito cognitivo para o conativo, o afetivo e o ambiental, por exemplo, ao se considerar diferentes formas de encarar o problema (AMABILE, 1996; GETZELS; CSIKSZENTMIHALYI, 1976; OSBORN, 1953) apresentado pela tarefa, entre as quais se inclui a análise aprofundada, o estabelecimento de conexões entre diferentes ramos do conhecimento e a própria reformulação do problema. Cabe destacarmos também a inclusão “de uma fase de realização ou de comunicação na qual a produção se inscreve em um ambiente social (Amabile, 1996; Stein, 1974).” (LUBART, 2007, p. 97) e de modelos circulares ou dinâmicos, alguns dos quais apresentam diferentes fases mudando de ordem, alternando-se, misturando-se ou mesmo sobrepondo-se, de acordo com situações ou pessoas envolvidas.

Uma abordagem do processo criativo, portanto, deve contemplar fatores cognitivos, afetivos e conativos, assim como a interação entre as categorias. Deve considerar também fatores ambientais particulares de um determinado domínio de expressão, como ocorre, por exemplo, na abordagem de processos de criação no campo artístico (BOTELLA; ZENASNI; LUBART, 2011) ou científico. Neste sentido, Shaw (1989, 1994) conferiu importância à presença de um componente afetivo no processo, ao afirmar que as fases de imersão e incubação envolvem emoções positivas e negativas e que o processo criativo pode ser vivenciado de diferentes modos afetivos, podendo envolver medo, excitação, raiva, tristeza etc.. O modelo dialoga com a noção de fluxo – que, segundo Csikszentmihalyi (1997), diz respeito à satisfação profunda no trabalho, advinda de experiências significativas – e assim permite considerar a influência de fatores contextuais integrantes da cultura ou mesmo de uma circunstância específica em processos de criação.

Desse modo, temos como base a proposta apresentada por Botella, Zenasni e Lubart (2011) para tentar entender como jovens universitários matriculados na disciplina Criatividade produzem ideias diante de uma determinada tarefa. A ideia de realizar o estudo empírico está baseada na tarefa proposta a estudantes do mesmo curso universitário – no caso da proposta mencionada, de Artes, e no caso da atividade inspiradora, de Comunicação Organizacional – e, neste capítulo, também irá contemplar os dados referentes a um único curso: Desenho Industrial.

Para testar a hipótese sobre a produção de respostas e a realização de julgamentos baseada em fatores emocionais, realizamos este estudo, um piloto para verificar adequação dos instrumentos e assim tentar validar os instrumentos empregados por Botella, Zenasni e Lubart (2011); e também para decidir o número de instrumentos necessários. Os participantes foram previamente avisados sobre a presença de um professor de outra instituição de ensino superior. Entretanto, durante a intervenção, não foi sugerido qualquer caráter avaliativo, ou seja, parecia mais uma atividade da disciplina, e, ao final, os professores deixaram ainda mais claro que não seria atribuída uma menção ao resultado. Cabe destacarmos também que a tarefa proposta não pressupunha um foco afetivo.

3- Método

3.1- Participantes

Nossa amostra era composta por estudantes dos cursos de Arquitetura, Desenho Industrial, Moda, Cinema e Publicidade da FAAP. Em princípio, totalizava 200 estudantes, mas como a turma de Arquitetura foi desconsiderada, por razões mencionadas a seguir, este total passou para 160. A idade média deles era 18,1 anos, matriculados no primeiro semestre de cada curso e divididos em turmas de aproximadamente 40 integrantes, sendo cada uma conduzida durante um dia da semana, conforme a sequência de cursos mencionada, de segunda a sexta-feira. Da amostra total, todos participaram da atividade proposta em sala de aula, mas apenas 34 se dispuseram a participar da pesquisa e, destes, 31 responderam aos instrumentos, sendo 08 alunos do curso de Desenho Industrial. A participação era voluntária e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa – CEP, sob o número 32630014.7.0000.5540.

3.2- Materiais

Para a tarefa, foi necessário adquirir sacos de papel pardo e folhas de papel em branco para desenho, sendo que lápis de cor e materiais similares para desenhar e colorir estavam disponíveis nas salas de aula e

eram levados pelos estudantes. Também foi necessário, ao final da atividade, entregar para cada um uma pasta plástica com a explicação da pesquisa, os instrumentos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Tal material seria devolvido na semana seguinte.

Dos 5 instrumentos empregados na pesquisa, neste capítulo apresentamos o resultado da análise dos dados obtidos com a aplicação de 1, voltado para acompanhar o desenvolvimento das respostas. Intitulado “Suas emoções no período de acabamento do produto final”, era apresentado antes do questionário sociodemográfico, que posteriormente nos permitirá trabalhar com as variáveis gênero e curso. Nele constava um diário para registro de estados emocionais, durante cada dia da semana, entre a proposição da atividade e a entrega da versão final do produto. Este instrumento, em alguns casos complementado por entrevista, será discutido no decorrer da análise das respostas apresentadas por alguns participantes.

3.3- Procedimento

Os 5 minutos iniciais do horário da aula ministrada no curso de Desenho Industrial, que começava às 13h50 e terminava às 15h30, foram ocupados pela apresentação do professor Asdrúbal Borges, acompanhada por uma conversa entre a professora Stela Maris e os alunos, com o intuito de envolvê-los e sensibilizá-los, e também com a realização de uma articulação entre o conteúdo da disciplina e a atividade do dia.

Os 20 minutos seguintes foram ocupados pela proposição da tarefa, que começava com a distribuição dos sacos vazios e ainda planos, seguida pela pergunta: “O que você guardaria neste saco?”. Aos poucos, ocorria um direcionamento para a geração de ideias e, caso possível, agrupamento das mesmas em categorias, para depois haver seleção e apresentação das mais originais. Durante esta parte do processo, além de indicar, por exemplo, que a solução não precisa caber no saco, é importante responder às perguntas dos alunos, procurando incentivá-los a enfrentar inibidores. Como exemplo, uma aluna perguntou se deveria usar o saco para proteger ou descartar algo e nós dissemos que ela poderia escolher.

Os 30 minutos seguintes foram ocupados pela segunda etapa da atividade, iniciada pela proposta de transformar o saco em algo capaz de guardar o que foi escolhido por cada um. Esta etapa, portanto, é focada também em elaboração e sua avaliação deve considerar, entre outros fatores, o diferencial e, de certo modo, a viabilidade da ideia. No decorrer dela perguntas também eram respondidas. Outra aluna perguntou se o saco poderia virar uma caixa. Após um dos professores mencionar que a caixa já existe e é comum, o outro perguntou se a caixa teria algum diferencial e depois qual seria, procurando direcionar o trabalho da aluna. Este evento marcou a parceria entre os professores, pois ambos, com seus diferentes estilos, já se sentiam à vontade para complementar o trabalho do outro e estabelecer um diálogo conjunto com os participantes da pesquisa. Entretanto, nem sempre o resultado imediato é favorável. Como exemplo, um aluno perguntou: “Como guardar amor?”. Perguntamos que imagem ele tinha do amor. Ele disse: “Uma pessoa.”. Perguntamos o que representaria o armazenamento do amor. Ele disse “Coração.”. Pedimos outra resposta, sugerindo originalidade. Ele disse “Cérebro.”. Pedimos mais uma. Ele disse “Sistema social.”. Sugerimos que ele tentasse desenvolver algo que não apenas ele pudesse entender e assim considerasse a comunicabilidade da ideia. Em outros casos, é possível observar logo o resultado do direcionamento, como ocorreu quando uma aluna da mesma turma perguntou “Como guardar uma pessoa?”. Supomos ser uma pessoa de quem ela gostasse. Ela confirmou. Perguntamos por que guardaria. Ela disse: “Para ser sempre a mesma.”. Perguntamos como seria sempre a mesma. Ela respondeu: “Sei lá, com uma poção da juventude.”. Após percebermos seu entusiasmo diante da poção mágica, perguntamos como a mesma entraria no saco e nele se manteria, e sugerimos que ela desenvolvesse a ideia.

Como a turma tinha aproximadamente 40 alunos, os 30 minutos finais deste dia foram ocupados pela apresentação dos produtos desenvolvidos. Nesta etapa, além dos critérios originalidade, elaboração e viabilidade, já considerados, conferimos atenção para a comunicabilidade da ideia. Da turma, 8 participantes, divididos em 2 homens e 6 mulheres, responderam aos instrumentos e 6 – 1 homem e 5 mulheres – elaboraram aos diários, o que constitui um resultado significativo para o momento, considerando o fato de duas das 4 respostas à parte qualitativa terem sido bastante relevantes.

4- Resultados

Procurando abordar fatores emocionais, o foco deste capítulo está na análise das respostas à tarefa, muitas vezes, considerando o aprimoramento realizado em uma semana, o diário para registro de estados emocionais e, em alguns casos, a entrevista realizada com participantes, após a entrega do produto final. Esta constitui um procedimento adicional aos integrantes da metodologia proposta por Botella, Zenasni e Lubart (2011) e, para realizá-lo, foram escolhidas as respostas de quem seguiu as instruções e, entre elas, as consideradas mais relevantes, apresentadas a seguir.

Das respostas para a 1ª etapa, na turma de Desenho Industrial, destacamos “saco para guardar cerveja” como aquela que apresenta um grau mínimo de inovação decorrente apenas da substituição do material do saco por outro impermeável e reciclável. Já “doce para sonhar” pode ser destacado como aquele que apresenta um grau mínimo de inovação se considerarmos não o elemento comumente guardado em sacos populares do tipo, mas o referido efeito do doce. Entretanto, o autor da resposta pouco avançou na transformação do saco em outro produto, já que, em sua forma original, o saco pode guardar o conteúdo inventado, ao qual a inovação fica limitada. Soluções como a transformação numa “caixa que se molda” – ocorrida durante o processo de criação, mas não desenvolvida como produto final – apresentam um grau intermediário de inovação e também demonstraram uma flexibilidade característica do estilo cognitivo de quem elaborou e expressa no material, até então não escolhido. Também apresentam um grau intermediário de inovação a transformação do saco em: “bracelete mágico” e moldável ao braço para fazer o usuário voar, como ocorre nos sonhos; “dispositivo para guardar equilíbrio”; “estetoscópio para obter respostas do coração”, dotado de um tradutor de impulsos capaz de revelar às pessoas o que diz o próprio coração; e “cápsula do tempo para guardar segredo”, dotada de um dispositivo de autodestruição para o caso de ser violada. Nos 4 últimos casos, a invenção tinha um bom potencial, mas não foi suficientemente desenvolvida. No que diz respeito à primeira, possivelmente, isso ocorreu devido ao elevado nível de abstração inicial. Já no que diz respeito à última, isso se deve inclusive ao fato – revelado no diário – de a participante ter se sentido desmotivada diante de condições ambientais.

Já soluções como “pílulas da paz” apresentam um grau elevado de inovação não apenas pelo conteúdo em si, mas pelo processo de elaboração de um produto para guardá-lo e tentar garantir seu significado. O mesmo ocorre com o “*spray* do silêncio”, que seria guardado para quando o usuário quisesse se isolar da perturbação sonora do mundo externo.

5- Discussão

Nesta seção, tratamos especificamente das respostas “*spray* do silêncio” e “pílulas da paz”, que apresentam um grau elevado de inovação.

A participante que apresentou “*spray* do silêncio” num diário sistemático no que diz respeito à sequência de dias da semana e – apesar de o enunciado propor apresentação de imagens – repleto de palavras, optou por utilizar um líquido incolor e inodoro para representar o ausente ou o vazio, e assim remeter ao silêncio a ser conseguido por meio do mecanismo de *spray*. Ela também projetou uma embalagem colorida com tonalidades de azul suaves e próximas, procurando, com esse tipo de harmonia, reforçar o conceito marcado pelas características do líquido. Ao apresentar um ícone de megafone coberto pelo símbolo de proibição e assim combinar uma referência visual com uma sonora, observa-se uma ambiguidade na representação do silêncio, pois, por um lado, a imagem reduz o nível de originalidade e, por outro, foca na comunicabilidade da ideia e assim busca contribuir para a assimilação do significado. Avançando ainda mais neste quesito, a autora propôs um anúncio iniciado pelo título “Cansado de tanto barulho?” e concluído pelo *slogan* “Diga Shhh!”, integrado por uma interessante onomatopeia que – conforme ela mesma menciona – remete tanto ao silêncio, quanto ao barulho do *spray*. Novamente observamos a ambiguidade e a combinação entre os códigos visual e sonoro. A criadora propôs também outro anúncio utilizando os mesmos título e *slogan*, mas apresentando o símbolo de corte de som da TV sobreposto à imagem do personagem Homer Simpson com a boca escancarada, denotando também um tipo de humor. Ela conclui o diário escrevendo “Silêncio” com corretor líquido branco, sobre a página branca onde o leitor pode entender que estaria o líquido transparente e inodoro, nesta ocasião, representado apenas pelo vazio.

No que diz respeito às “pílulas da paz” – produção de elevada qualidade e cuja análise foi favorecida também por entrevista concedida pela participante, via *e-mail* –, é possível observar elaboração no resultado final – acompanhamento por protótipo, inclusive – e envolvimento com a tarefa no decorrer do processo. A participante também subverteu a recomendação para priorizar imagens no diário e nele escreveu bastante. Seu desejo era guardar coisas valiosas para sempre e seu estado emocional demandava paz. Ela adquiriu uma pequena caixa de madeira, pintou de branco, adornou o interior com papel de seda nas cores branco e dourado, e colou uma flor de lótus sobre a tampa, para identificar o conteúdo simbólico a ser encontrado no interior, sendo o conteúdo material constituído por balas de coco feitas por sua avó, desde que ela era criança. Ela procurou associar os doces com lembranças boas e disse que a única coisa abstrata que guardaria por muito tempo seria paz, também a ser partilhada.

O desenvolvimento do protótipo para guardar as “pílulas da paz” foi motivado pelo fato de ela ter gostado da tarefa e também por ter encarado a mesma como oportunidade. Ambas as motivações são relacionadas com:

- seu estado emocional – ela estava triste e sozinha, e viu na tarefa uma chance de ficar contente; e
- seus traços de personalidade, pois ela, além de lutar para mudar seu humor, assumiu ser perfeccionista na produção de um trabalho e preocupada com o resultado final, ao mencionar desejar que as pessoas entendessem sua criação, gostassem da mesma e a consumissem.

Desta forma, além de motivação intrínseca e dedicação, a participante mostrou singularidade diante de seus colegas e subversão ao incluir muitos textos no diário potencialmente imagético e, assim, sem saber, já antecipar algumas respostas para a entrevista. Quando ela adquiriu papéis em diferentes cores para sustentar alguma possível mudança no desenvolvimento de sua ideia, ela mostrou flexibilidade, abertura ao novo e habilidade e disposição para avaliar suas próprias ideias em diferentes estágios do processo criativo. Quando ela se preocupou com a agregação

de significado a partir do emprego do símbolo flor de lótus, considerou a comunicabilidade da ideia e validou a tensão entre novidade e adaptação característica do conceito de criatividade e de sua abordagem sociocultural. Ela queria que as pessoas vissem, provassem, sentissem e compartilhassem o efeito com outras.

6- Considerações finais

Entre os estudantes de Desenho Industrial, foi recorrente tanto a expressão de emoções dos autores, integrante de respostas que contemplam paz, silêncio, sonho (duas), equilíbrio, motivação e segredos, totalizando 7 de 8; quanto a chance de o usuário expressar suas emoções ao utilizar os produtos e, muitas vezes, poder compartilhar – ainda que consigo ou com um autor desconhecido – significados particulares de paz, sonho, equilíbrio, motivação e segredo. Trata-se, portanto, de ofertas emocionalmente customizadas ou customizáveis, caracterizando a flexibilidade e a adaptação dos produtos criados para além do material físico e, possivelmente, denotando características de estudantes de Desenho Industrial. Além disso, pudemos observar uma proposta de continuidade no processo de criação, baseada na ação do usuário, que pode se tornar um cocriador do produto. Este processo de usufruto se assemelha ao do *software* livre, que se torna atraente para o usuário não apenas por ser gratuito, mas por permitir que ele adapte o produto às suas necessidades e nele possa interferir, sendo a chance de atuação cocriadora um importante motivador para os usuários.

Diante da referida interação mediada pelo produto, podemos afirmar que, após transformar o familiar em não familiar para escolher o que guardar no saco, o criador pode ser motivado pela expressão ou partilha de suas emoções para criar um novo produto, na etapa seguinte. Nesta, seu processo criativo trabalhará no sentido inverso, ou seja, de transformar o não familiar em familiar, pois, mais ainda do que na primeira etapa, ele deve se preocupar com a comunicabilidade da ideia. Curiosamente, os jovens pesquisados se preocuparam mais com a “mágica” que o produto pudesse fazer do que com a tecnologia que a propiciasse.

Isso caracterizou a atividade como pelo menos um exercício para a imaginação. Entretanto, ainda não sabemos quais são as particularidades dos demais cursos, ficando a comparação e o trabalho com a variável curso para uma etapa posterior. O mesmo se aplica à variável gênero, sobre a qual ainda não é possível tecer conclusões, pois dos 8 pesquisados, 2 eram homens e apenas 1 respondeu ao diário, tendo 5 das 6 mulheres respondido. É possível supor que mulheres se interessem mais pelo diário, principalmente em se tratando de expressão de sentimentos ou emoções, mas também é preciso analisar toda a amostra para se ter uma conclusão preliminar.

Um dado de destaque foi obtido no trabalho da criadora das pílulas da paz, que viu na tarefa uma forma de superar seu estado emocional negativo, tendo tal tipo de reação diante de determinadas tarefas, assim como a chance de uma produção criativa ocorrer neste contexto, já sido apontadas por Shaw (1989, 1994). O saco ou a caixa que ela recriou nada mais são do que mediadores de novos significados determinados pelo que é lembrado – memória – e pelo que é emocionalmente marcado pelo menos no momento, inicialmente, para ela e, em seguida, para os juízes – professores e pesquisadores que avaliaram o resultado –, considerando também o público do produto.

Os resultados desta etapa, portanto, podem contribuir para o ensino de Criatividade ao considerar formas como professores podem conduzir atividades em sala de aula e tentar motivar os estudantes a lidar com inibidores; e também formas de interação entre diferentes professores, ao conduzirem juntos atividades. As contribuições podem ser importantes principalmente num contexto em que tecnologias da informação e da comunicação – TICs contribuíram para a modificação das relações entre professores e alunos, e para a adoção de um modelo colaborativo de trabalho pelo menos em determinados momentos do ensino presencial não apenas na disciplina Criatividade. Certamente, determinadas práticas já eram adotadas, mas, no contexto tecnológico atual, elas passam a ser mais demandadas e podem contribuir para a renovação do uso da sala de aula e para a motivação de ser professor.

Talvez escolhas mais precisas como a do material que comporia um novo saco não tenham sido possíveis por falta de recursos como acesso à internet – disponível apenas no computador do professor e nos dispositivos móveis de muitos alunos, mas não de todos e nem todos os que possuíam estavam utilizando – e também por falta de mais tempo para pesquisar. Entretanto, isso seria possível durante o período de aprimoramento do resultado da segunda etapa.

O tipo de resposta apresentado pode ser característico de estudantes de Desenho Industrial, pois, durante o processo, também surgiram “garrafa com líquido” e “esponja”. Já soluções como “fê” e “liberdade” apresentam um grau elevado de inovação no que se refere à 1ª etapa. Porém, no que se refere à segunda, requerem um trabalho de elaboração mais cuidadoso para solucionarem a forma de serem armazenadas no saco e de dialogarem com o público.

Também foram determinantes dos resultados fatores ambientais como o espaço do próprio curso e o contexto da disciplina Criatividade, ministrada em todos os cursos da escola e – inclusive diante do senso comum – diretamente associada aos cursos em que a atividade foi realizada. Entretanto, a influência de tais fatores nem sempre foi positiva, pois o número de alunos por turma era elevado e fazia muito barulho, tendo isso sido mencionado por uma participante desta turma, mas certamente afetado um número maior, no sentido de requerer mais concentração. Por outro lado, e caracterizando mais uma ambiguidade no processo, o mesmo ambiente parece ter motivado invenções como o “*spray* do silêncio”, criado pela autora da reclamação.

Apesar da importância da comunicabilidade e do julgamento da ideia já na concepção da tarefa, inspirada numa atividade realizada no curso de Comunicação Organizacional, o elevado número de alunos também demandou muito tempo para apresentar as respostas principalmente da segunda etapa. Numa próxima aplicação da pesquisa, talvez seja necessário mais tempo para produção e turmas menores. Porém, turmas grandes constituem a realidade do ensino superior no Brasil e, se queremos ampliar o estudo para considerar variáveis culturais

inclusive de outros países determinantes das respostas, não é possível modificar este fator.

No que se refere ao tempo, propomos, para futura aplicação da pesquisa, reservar um período maior para poder recolher as respostas no mesmo dia, pois não foram entregues por muitos, na semana seguinte. Já no que diz respeito à condução da atividade, de uma forma geral, baseamos nas proposições de Siegle, Rubenstein e Mitchell (2014), segundo as quais os estudantes sentem-se motivados para apresentar bons resultados na escola quando acreditam ter habilidades necessárias para desempenhar a tarefa, acham a mesma significativa e consideram o ambiente favorável, para apresentar os questionamentos seguintes.

- Teriam os estudantes que não responderam ou apresentaram respostas insuficientes sentido que tinham capacidade de responder à tarefa? Paralelamente, podemos questionar se o enunciado do diário ficou claro para os estudantes que escreveram ou mesmo se o significado de diário já remete a conteúdo verbal.
- Teriam eles achado a tarefa significativa?
- E o ambiente, teria oferecido o devido suporte?

Estas são perguntas a serem acrescidas às considerações sobre fatores de personalidade ou conativos, pois, com exceção da aluna que apresentou e demonstrou alguns, eles precisariam de um estudo longitudinal para ser confirmados. Por enquanto, os indicados pela produção de outros participantes podem ser apontados.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, 1996.

BOTELLA, Marion; ZENASNI, Franck; LUBART, Todd. A dynamic and ecological approach to the artistic creative process: an empirical contribution. *Empirical Studies of the Arts*, v. 29, n.1, pp. 17-38, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity – flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper USA, 1997.

FELDMAN, David; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; GARDNER, Howard. *Changing the world: a framework of the study of creativity*. Westport, CT: Praeger, 1994.

GETZELS, Jacob; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York, Wiley-Interscience, 1976.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSBORN, Alex F. *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons, 1953.

SHAW, Melvin. P. The eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering. *Creative Research Journal*, v. 2, p. 286-298, 1989.

_____. Affective components of scientific creativity. In Melvin. P. Shaw; M. A. Runco (Eds.), *Creativity and affect*. Westpor, CT: Ablex, 1994, pp. 3-43.

SIEGLE, D.el; RUBENSTEIN, Lisa DaNia; MITCHELL, Melissa S. Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n.1, p. 35-50, 2014.

STEIN, Moris I. *Stimulating creativity: Individual procedures*. New York, Academic Press, 1974.

STORME, Martin; MYSZKOWSKI, Nils; ÇELIK, Pinar; LUBART, Todd. Learning to judge creativity: The underlying mechanisms in creativity training for non-expert judges. *Learning and Individual Differences*, v. 32, p. 19-25, 2014.

WALLAS, Graham. *The art of thought*. New York, Harcourt, Brace, 1926.

SISTEMAS INTERTEXTUALES TRANSMEDIA: Mundos posibles y relaciones de accesibilidad¹

Harold Salinas Arboleda
Diego Fernando Montoya
Mauricio Vásquez Arias

El presente capítulo parte de la noción de los *Sistemas Intertextuales Transmedia* como una matriz generadora de historias, para abordar los conceptos de mundos posibles y universos narrativos, como quiera que son estos la base de la construcción de una matriz transmedia con sus componentes diegéticos y paratextuales.

Así, en una primera parte recogerá los distintos abordajes en torno a la idea de construcción de mundos ficcionales, para desarrollar en un segundo momento, una propuesta de expansión –como quiera que es la virtud de un sistema transmedial- a partir de claves extraídas de la semiótica y el estudio a los juegos pervasivos.

1- Sistemas Intertextuales Transmedia y Mundos posibles

Como lo hemos abordado en textos anteriores, un *Sistema Intertextual Transmedia* (MONTTOYA, VÁSQUEZ; SALINAS, 2013) es un objeto complejo conformado por una serie de productos que se relacionan entre sí de una manera intertextual a través de diferentes medios. Dicho sistema se articula a partir de dos ejes: diegético y paratextual. El primero constituido por diferentes historias relacionadas entre sí, y el segundo,

¹ El presente texto es resultado del proyecto de investigación “Aproximación a los modelos de producción en proyectos transmedia aplicados a la educación y el entretenimiento”, financiado por el Departamento de Humanidades de la Universidad EAFIT en Medellín – Colombia.

conformado por productos que sin contar nuevas historias ayudan a entender las primeras. Las relaciones entre los diferentes productos debe ser permanente, por eso es clave la condición de que haya elementos comunes que mantengan un hilo conductor entre los diferentes relatos; en otras palabras la existencia de un *universo narrativo*.

Ahora bien, partamos del hecho de que un universo narrativo, más que un producto, es una matriz generadora² de relatos que empieza a configurarse a partir de una historia seminal que, a su vez, actúa como primer eslabón concreto en la cadena de futuras ficciones, vale la pena indagar acerca de las características que hacen que tal historia aparezca. Es aquí cuando un concepto como el de «mundo posible» puede generarnos valiosos aportes interpretativos para comprender cuáles son las características y posibilidades dinámicas de los mundos posibles.

Umberto Eco afirma que un mundo posible es, en primer lugar, «una construcción cultural» (ECO, 1993, p. 182). En otras palabras, tanto para quien concibe un mundo posible como para quien lo interpreta existe un marco de referencia común que ancla sus bases en lo que cotidianamente concebimos como nuestro mundo real.

Esto quiere decir dos cosas: en primer lugar, que los mundos posibles no sólo quedan reducidos a un reflejo de lo que efectivamente vivimos en la esfera de lo cotidiano, sino que precisamente lo que constituye el gran valor de la multiplicidad de mundos posibles es que nos ofrece la posibilidad de reconfigurar nuestra propia vivencia a partir del acceso a otras maneras de contarnos, es decir —parafraseando a Aristóteles en su *Poética*—, de ver las cosas como podrían llegar a ser, como soñamos deberían ser e inclusive como manera de mostrar aquello que por algún motivo no queremos ser (ARISTÓTELES, 2003).

2 El concepto de *matriz generadora* se desarrollará posteriormente cuando abordemos el tema del universo narrativo, pues a partir de dicho concepto plantearemos el nexo entre mundo posible, universo narrativo y universo transmedia. Por el momento, y de manera preliminar, digamos que el término ‘matriz’ apunta a un conjunto de reglas de juego a partir de las cuales emergen los diferentes mundos posibles que van poblando y materializando tal o cual universo.

En segundo lugar, surge la pregunta por lo ‘real’ y por lo que sería su opuesto como ‘no real’. En otros términos, ¿podemos conferirle estatus de realidad a los mundos ficcionales? Para zanjar esta aparente contradicción, Eco (1992) —al igual que otros autores como Goodman (1990) y Doležel (1997), por mencionar sólo algunos— propone el siguiente camino: el mundo que denominamos *real* es a su vez la resultante de una serie de proposiciones semánticas que construimos para referirnos a él y en consecuencia poder compartirlo con los demás, de tal suerte que ese ‘mundo real’ al pasar por el lenguaje se convierte en un tipo de mundo posible. En palabras de Goodman: «Es evidente que [las formas de organización del mundo] no “se hallan en el mundo”, sino que, por el contrario, somos nosotros quienes *las construimos y ponemos en el mundo*»³ (GOODMAN, 1990, p. 33).

En consecuencia, a partir de la postura anterior, el mundo real se instaaura como *mundo posible efectivo* y las narraciones que suponemos ficcionales reciben la designación de *mundos posibles no realizados*; así, tanto el mundo efectivo como los mundos posibles adquieren a su manera un estatus de realidad conviviendo uno junto con los otros. Además, en la medida en que los mundos posibles no realizados se materializan en diferentes manifestaciones estéticas de la cultura —como por ejemplo el cine o la literatura— entran a engrosar, como objetos de esa cultura, el amplio repertorio del mundo efectivo y ocupan su lugar en él. Otro aspecto, considerado por Eco, tiene que ver con el planteamiento de que todo mundo posible es:

Un estado de cosas expresado por un conjunto de proposiciones en el que, [...] cada proposición [es] p o $\sim p$ [en el sentido en que un ‘círculo’ no puede ser un ‘cuadrado’, por ejemplo]. Como tal, un mundo consiste en un conjunto de *individuos* dotados de *propiedades*. Como algunas de esas propiedades o predicados son *acciones*, un mundo posible también puede interpretarse como un *desarrollo de acontecimientos*. Como ese desarrollo de acontecimientos no es efectivo, sino precisamente posible, el mismo debe depender de las *actitudes proposicionales* de alguien que lo afirma, lo cree, lo sueña, lo desea, lo prevé, etc. (ECO, 1993, p. 180).

3 Las comillas y las cursivas se encuentran en el original.

Lo anterior nos compromete de lleno con la consideración de los mundos posibles como entidades semánticas; es decir, nos pone en el ámbito de análisis del sentido que los relatos proponen. Dos cuestiones aparecen en esta vía: por un lado, el compromiso de cooperación que el lector debe asumir frente al texto en su proceso de interpretación y, por el otro, la configuración misma del mundo posible a partir de ciertas reglas de juego o características que favorezcan no sólo su accesibilidad sino su *transitabilidad*, entendida esta última como la posibilidad que tiene el lector de navegar a través del mundo al que la obra lo convida.

Con respecto a la primera cuestión, Eco afirma a manera de analogía que: «Todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo» (ECO, 1996, p. 11). Es decir, el proceso de interpretación de ese mundo poblado de individuos con características particulares y acciones propias pone en perspectiva el encuentro entre el horizonte de expectativas del lector con el horizonte de sentido que la obra provee. De este modo el trabajo cooperativo se va dando a medida que el lector coteja, evalúa y confronta sus propias expectativas con el reto que le impone el relato. En el desarrollo del juego interpretativo, el lector, con su conocimiento previo, recuerda datos, deja de lado otros, persigue pistas, aventura hipótesis, ata cabos sueltos, se deja engañar por falsos señuelos y por esta senda incorpora a su repertorio de experiencias vividas el placer del texto: ¿qué es esto sino echar a andar la *máquina perezosa*? Por otra parte y para dar respuesta a la segunda cuestión sobre la configuración misma del mundo posible, vamos a tomar en consideración el planteamiento que al respecto hace Jordi Pericot (2002). Según el profesor catalán, el estudio de los mundos posibles puede ser abordado a partir del reconocimiento de siete características básicas:

1. Todo mundo posible es un mundo circunstancialmente verdadero. Ello quiere decir que los mundos posibles instalan en el seno de sí mismos sus propios criterios de veracidad.

2. Todo mundo posible es descriptible. Podemos deducir de la característica anterior que un mundo ficcional puede ser detallado de manera clara y coherente. Estamos en capacidad de conocer cómo son los individuos de ese mundo, delimitar sus características físicas o mentales, y hacer un inventario de los criterios axiológicos por los cuales se rigen.

3. Todo mundo posible está poblado de individuos. Así como nuestro mundo efectivo está habitado por millones de personas de diferentes culturas, afiliados a diferentes credos o posturas ideológicas, con diferentes características físicas y modos de vivir, así también los mundos posibles son vividos y actualizados por individuos de tinta y papel, de haces luminosos y ondas sonoras, o de pigmentos multicolores o en blanco y negro.

4. Todo mundo posible es un mundo limitado. Como ya se ha señalado, los relatos proporcionan una serie de pistas que guían la interpretación. Muchas de ellas permiten acotar la configuración espacio-temporal del mundo narrado.

5. Todo mundo posible es un mundo interpretable. Si reunimos las cuatro características anteriores: *verdades circunstanciales*, *posibilidad de descripción*, *individuos identificables* y *mundo limitado*, en suma, nos hallamos ante un mundo que es descifrable.

6. Todo mundo posible es un mundo dinámico. Esto nos lleva a reconocer que un relato da cuenta de un mundo posible que se desarrolla en un momento y un espacio específicos. Estas coordenadas de tiempo y espacio quedan inscritas en el marco de la narración.

7. Todo mundo posible es un mundo sinecdótico. Así como un mundo narrativo es un «recorte» a priori en un *continuum*, también podemos considerarlo como una parcela, junto con otras que conforman un todo. Así podemos afirmar que un relato no agota el universo narrativo que lo contiene, sino que pone en escena un fragmento del mismo.

Para finalizar este apartado y con el fin de esclarecer la cuestión del acceso a los mundos posibles, revisemos algunos aspectos planteados por Marie-Laure Ryan (1997). En su artículo, la profesora Ryan plantea el concepto de *distancia mínima* como una premisa importante a la hora de hablar de la accesibilidad a los relatos. Dicha noción puede explicarse de la siguiente manera: hay mundos posibles que exigen de su lector un menor esfuerzo (distancia mínima) para entablar una relación semántica entre el «mundo de referencia» (MR) —lo que en este texto nombramos como *mundo efectivo*— y el «mundo de referencia textual» (MRF) —que aquí denominamos *mundo posible*— mientras otros exigen un mayor esfuerzo

(una distancia más amplia) en la interpretación. Así pues, la tarea de Ryan consiste en trazar una escala gradual de accesibilidad que iría de los textos que se nos hacen más familiares, porque se parecen mucho a nuestro mundo efectivo, hasta esos otros textos que se nos hacen más lejanos en la manera como nos presentan las alternativas de nuestro mundo de referencia.

Para tal fin, la profesora suiza define la ‘accesibilidad’ como sinónimo de *posibilidad*: «un mundo es posible en un sistema de realidad si es accesible desde el mundo que ocupa el centro del sistema» (1997, p. 181), y agrega:

[...] el mundo textual es accesible epistémicamente desde el mundo real, en tanto todo lo que conocemos acerca de la realidad puede integrarse a ella [...] La razón para presentar el texto como ficción es que los hechos sin verificar pueden mantenerse directamente para MRT sin mantenerse para MR, y por lo tanto sin comprometer la credibilidad (1997, p. 186).

Ryan, a partir del concepto de *distancia*, formula las siguientes relaciones de accesibilidad donde MRT es *mundo de referencia textual* y MR es *mundo de referencia*:

A. Identidad de propiedades: el MRT es accesible desde MR si en ambos hay objetos comunes con propiedades iguales.

B. Identidad de inventario: el MRT es accesible desde MR si ambos están compuestos por los mismos objetos.

C. Compatibilidad de inventario: el MRT es accesible desde MR si hay un inventario expandido en el que MRT contenga todos los objetos de MR más los «miembros nativos» del MRT.

D. Compatibilidad cronológica: el MRT es accesible desde MR si MR es anterior o igual a MRT.

E. Compatibilidad física: el MRT es accesible desde MR si ambos comparten las mismas leyes naturales.

F. Compatibilidad taxonómica: el MRT es accesible desde MR si ambos comparten las mismas especies con las mismas propiedades. Incluye

F': los mismos objetos manufacturados o artefactos desarrollados por los individuos.

G. Compatibilidad lógica: el MRT es accesible desde MR si ambos respetan el principio de no contradicción y del medio excluido.

H. Compatibilidad analítica: el MRT es accesible desde MR si en ambos los objetos designados por las mismas palabras se refieren a propiedades idénticas.

I. Compatibilidad lingüística: el MRT es accesible desde MR si el lenguaje con el que se describe MRT es entendible desde MR.

El modelo propuesto por Ryan, más que ser una taxonomía de reglas prescriptivas, opera como un conjunto de normas descriptivas que permiten diversas maneras de relación. De hecho, si un relato se ajustara estrictamente a las relaciones de identidad y compatibilidad señaladas, el producto sería un texto que intentaría reproducir de manera exacta y fidedigna el mundo efectivo. Ese sí que sería un mundo imposible, dado que como sabemos, ningún texto, incluyendo los relatos de no ficción, puede acometer dicha tarea por aquello que dijimos líneas atrás de la maquinaria perezosa textual que por naturaleza está en estado incompleto.

Para Ryan, el paso del mundo efectivo a un mundo posible implica, por lo menos, la ruptura de una de las relaciones. Cada ruptura o transgresión suscita diferentes *modos de ser*⁴ ficcionales que el lector recorre en la medida en que identifica las relaciones que entran en pugna y las que se respetan. A modo de síntesis, y para facilitar la propuesta de Ryan presentamos la siguiente tabla que da cuenta de algunos de los modos ser textuales.

4 Apelamos al término *modo de ser* para rehuir al complejo concepto de género y no entrar en digresiones que nos alejen del tema. Además, porque la misma Ryan afirma que los diferentes mundos posibles que resultan de las múltiples combinaciones no son fácilmente encasillables en las tipologías genéricas, sin dejar de reconocer que lo que canónicamente se reconoce cómo género ayuda como pista para acceder a los posibles ficcionales.

Tabla 1 - Relaciones de accesibilidad.

TIPOLOGÍA TEXTUAL		JUEGO DE RELACIONES	EJEMPLO
1	Vidas noveladas, historias dramatizadas y prácticas periodísticas	A No se conserva estrictamente, pero B se mantiene: Individuos de ficción hablando de hechos reales.	Personaje de ficción, hablando sobre aspectos políticos de la realidad de algún país
2	Novelas realistas	A se mantiene. B se reemplaza por C, de tal manera que MRT contiene a MR. Las verdades de MR son verdades en MRT pero no al contrario.	<i>Forrest Gump</i> : presente en diferentes hechos de la historia norteamericana e interactuando con personajes reales como Lenon o J.F Keneddy.
3	Fabulación histórica	Se transgrede abiertamente A. B de MRT contiene B de MR. Una proposición que es verdadera en MRT es falsa en MR.	<i>Bastardos sin gloria</i> : Presenta el fin de la cúpula nazi en medio de un incendio en una sala de cine.
4	Relato en tierra de nadie	C no alcanza, resulta totalmente desbordado, pero se respeta D, sin embargo no es posible ubicar con precisión el relato en un momento particular.	<i>Piratas del Caribe</i> : relato que no permite ubicar con precisión en qué espacio y tiempo se desarrolla la acción. Incluye seres, objetos y lugares de múltiples tiempos y espacios.
5	1 - Relato de anticipación	Se rompe D a partir de un pasado y un presente verificables para prefigurar lo que puede hacerse del mundo en el futuro.	<i>En un lugar de las Indias</i> : parte de hechos reales de la vida de Cervantes para proponer un futuro ficcional en el que Cervantes viaja a Cartagena de Indias. En el cuento, el viaje de Cervantes es una ficción escrita por su mejor amigo: Alonso Quijano
	2 - Relato de ciencia ficción	Se respeta F pero se transgrede F' sobre todo con la inclusión de artefactos tecnológicos que sólo existen en MTR.	<i>El hombre bicentenario</i> : cuenta el drama de un robot que ha incorporado sentimientos humanos y lucha para que lo declaren humano.
6	Fantasia realista	Se respeta F pero se transgrede E. Seres comunes y corrientes a los que les suceden acontecimientos extraordinarios.	<i>Junior</i> : un hombre, sometido a un experimento médico, queda embarazado y vive todo lo relacionado con la gestación y el alumbramiento.
7	¿?	Se respeta G (H, I). Si no F aparecen seres mágicos; si no E, aparecen propiedades extraordinarias. Si hay seres mágicos con D se generan pasados míticos, si hay propiedades extraordinarias sin D aparecen súper héroes, viajes en el tiempo y universos paralelos.	* G + No F + D = La leyenda del Rey Arturo * G + No E + No D = Superman
8	Relato absurdo	Se infringe G y se rompe el principio de no contradicción	<i>La cantante calva</i> : en esta pieza teatral se lee en la acotación: "el reloj de chimenea inglés, hace oír 17 toques ingleses" y a continuación, la señora Smith, en su primer diálogo, dice: "Vaya, son las 9".
9	Jitanjáfora y/o poemas fónicos	No se respeta H. Se presenta un solapamiento de las taxonomías. Las cosas se nombran de manera diferente.	<i>Rayuela</i> , capítulo 68: "Apenas él le amalaba el noema a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes."
10	Desvanecimiento del universo textual	No se respeta I	No aplica

A. Propiedades	B. Inventario	C. Inventario expandido	D. Cronología	E. Leyes naturales
F. Taxonomía	G. Lógica	H. Analítica	I. Lingüística	

Fuente: Elaboración propia con base en los conceptos de Mary-LaureRyan (1997).

2- Universos Narrativos y Universos Transmedia

A lo largo de esta reflexión hemos apelado en varias oportunidades a los términos ‘mundo posible’ y ‘universo narrativo’ como conceptos claves para entender e interpretar los sistemas intertextuales transmedia. Sin embargo, en aras de la claridad metodológica y conceptual, debemos precisar —como lo anunciábamos en páginas anteriores— qué entendemos por *universo narrativo* y demostrar su valor en este ámbito de estudio.

Para tal propósito tomaremos en consideración las premisas de Klastrup y Tosca (2004), sobre todo en lo que tiene que ver con el tema de los universos narrativos como *matrices generadoras de posibles ficcionales*. Sin embargo, antes de entrar en detalle con esta noción, varias preguntas debemos responder aquí: ¿cuáles serían y cómo definir las características del universo narrativo?, ¿estamos autorizados a hablar de universos narrativos en plural?, ¿pueden mezclarse o hibridarse los universos narrativos?

Para responder a la primera cuestión acudiremos a la propuesta que Lisbeth Klastrup y Susana Tosca hacen en su artículo «*Transmedia world. Rethinking cyberworld design*». Ubicadas en el ámbito de la investigación sobre el naciente campo de los videojuegos, ellas abordan la cuestión de los *mundos transmediáticos*⁵ (*TMW*, por sus siglas en inglés) haciendo alusión a lo que podríamos interpretar como un sistema generativo o una matriz a partir de la cual las historias específicas se configuran y toman consistencia tanto para los usuarios como para los creativos que despliegan las posibilidades narrativas en una franquicia: «Los mundos transmediales son sistemas abstractos de contenido a partir de los cuales un repertorio de historias ficcionales y personajes pueden ser actualizados o derivados a través de una variedad de formas mediáticas»⁶ (KLASTRUP; TOSCA, 2004, p. 409).

5 Para evitar confusiones hay que aclarar que lo que Klastrup y Tosca denominan «mundos transmediáticos» (traducción directa al español de *Transmedial worlds*) es lo que nosotros nombramos como *universos narrativos* y que, sobre el final del capítulo, ampliaremos a nuestra concepción de los *universos transmedia*. Por el momento conservamos la terminología por respeto al original de las autoras.

6 En el original: «*Transmedial worlds are abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualized or derived across a variety of media forms*» (Klastrup & Tosca, 2004, p. 409).

A partir de esta definición podemos sostener que un universo narrativo actúa como una especie de modelo que contiene las instrucciones a partir de las cuales tendrán lugar los mundos posibles que de él se generen. Pero así como la lengua sólo se manifiesta y tiene concreción en las realizaciones de los hablantes, el universo narrativo sólo se concreta, aunque no se agote, en cada uno de sus discursos narrativos. Al respecto, las autoras confirman: «Nuestro concepto del mundo transmediales acerca de las propiedades abstractas que se conservan a través de sus diferentes manifestaciones» (KLASTRUP; TOSCA, 2004, p. 410)⁷; y agregan:

Un mundo transmediales más que un relato específico, aunque sus propiedades suelen ser comunicadas a través de cada narración [...] Un mundo transmediales una idea abstracta de un mundo generado a partir de su primera actualización y de los elementos básicos que dicho mundo contiene, pero de ninguna manera queda restringido a éste (2004, p. 409-412)⁸.

Desde tal perspectiva, un universo transmedia permite la actualización y exploración del potencial generativo de un conjunto de propiedades que subyacen o preceden a las historias, y cuyos matices, variantes y ampliaciones van aflorando paulatinamente a partir de los aportes de los usuarios y de los creativos vinculados a un proyecto transmedia. Así: «Lo que caracteriza un mundo transmedia es que la audiencia y los diseñadores comparten una imagen mental de la “mundanidad”⁹ (una serie de características distintivas de su universo)» (KLASTRUP; TOSCA,

7 En el original: «*Our transmedial world concept is about the abstract properties that cut across the different manifestations*» (KLASTRUP; TOSCA, 2004, p. 410).

8 En el original: «*In our definition, a transmedial world is more than a specific story, although its properties are usually communicated through storytelling [...] A transmedial world is an abstract idea of a world generated on the grounds of the first actualization of the world and the core elements this world contained, but not in anyway restricted by this*» (KLASTRUP; TOSCA, 2004, pp. 409-412).

9 A falta de una traducción más propicia para el término *worldness*, nos referiremos a él como ‘mundanidad’, entendiéndolo por ello lo que hace a los universos narrativos ser precisamente mundos posibles. Define el potencial generativo de un universo transmedia en tanto —como lo indican las profesoras danesas unas líneas después— esta *mundanidad* no es fija, sino que muta en función de las sucesivas actualizaciones que usuarios y realizadores efectúan en nuevas historias.

2004, p. 409).¹⁰ Dichas características distintivas a las que se refieren son las siguientes: *mythos*, *ethos* y *topos*.

El *mythos* instituye la génesis del mundo ficcional con sus leyes físicas, sus sistemas de creencias, sociales, políticos y económicos; el *ethos*, la ética de los personajes, sus comportamientos y el *topos* el tiempo y espacio en el cual se instala el universo narrativo.

Ahora podemos pasar a resolver nuestra segunda inquietud: en efecto podemos hablar de universos narrativos en plural puesto que cada uno de los relatos que consumimos instala un fragmento de un universo en el que operan de manera particular las relaciones posibles entre los tres elementos descritos. Dichas relaciones y sus mixturas son infinitas, en la medida en que la variedad de temas sobre los que fabulamos es igualmente inconmensurable como acertadamente lo declara Ryan: «Puesto que no hay límites para la imaginación humana (o mejor dicho, puesto que la imaginación humana no puede concebirse a sí misma como limitada) en un universo ficcional todo puede suceder» (RYAN, 1997, p. 181).

Nuestra tercera incógnita, a propósito de la posibilidad de intersecciones de universos narrativos, también puede ser resuelta de manera positiva si tenemos en cuenta por ejemplo relatos del tipo *The league of extraordinary Gentlemen*, film dirigido por Stephen Norrington —basado en un cómic de Alan Moore— que cuenta la historia de un grupo de héroes que debe evitar que un villano atente contra los mandatarios de los principales países. Hasta aquí pareciera que se describe una típica película de acción.

Lo interesante del ejemplo es que los protagonistas que integran la liga extraordinaria son personajes tomados de diferentes obras de la literatura universal: el capitán Nemo, Tom Swayer, Dorian Gray, el doctor Jekyll y mister Hyde, entre otros, bajo el comando de Allan Quatermain (personaje de *Las minas del rey Salomón* de H. Rider Haggard). Como se puede apreciar, todos los caracteres pertenecen a mundos ficcionales

¹⁰ En el original: «What characterises a transmedial world is that audience and designers share a mental image of the 'worldness' (a number of distinguishing features of its universe)» (KLASTRUP & TOSCA, 2004, p. 409).

diferentes; sin embargo, el relato los ubica en una época concreta (siglo XIX), y les atribuye características similares: estos héroes son bastante particulares pues todos ellos, a su manera, son personajes que a pesar de luchar por el bien albergan un lado oscuro que los hace desconfiar los unos de los otros, pero al final cumplirán su buena acción. Dicho en los términos que hemos expuesto, esta combinación es posible porque el nuevo universo se articula a partir de unos aspectos mínimos que conservan parte de las tres características —*mythos*, *ethos* y *topos*— atribuidas a los universos de procedencia.

En el caso de los sistemas intertextuales transmedia, esta posibilidad de hibridación de los universos narrativos se ve potenciada además por el trabajo activo de los usuarios, que en su papel de lectores activos se comprometen con las ficciones que consumen y construyen nuevas posibilidades ficcionales cuando generan remixes, *mashups*, sincronizaciones con fragmentos de diferentes productos, sobre todo en el ámbito audiovisual.

Finalmente queremos plantear porqué creemos necesario definir el *universo narrativo* y el *universo transmedia* como conceptos complementarios y no sinónimos, como parecen entenderlo Klastrup y Tosca. Nótese que tanto en la versión en inglés como en la traducción que presentamos de las ideas de las dos profesoras danesas, aparecen de manera indistinta los términos ‘mundo’, ‘universo’ y ‘universo transmedia’. Así, siendo consecuentes con la directriz general que asumimos desde el inicio de este trabajo, es necesario hablar de *sistema intertextual* para poder marcar un límite claro entre las producciones de índole narrativa cuya dinámica se encuentra en el eje diegético y aquellas cuya razón de ser es la *paratextualidad*.

De igual manera es indispensable hacer lo propio con los términos en cuestión: entendemos por *universo narrativo* la sumatoria de historias, relatos o mundos ficcionales que comparten entre sí un vínculo claro y evidente que los emparenta al mismo *mythos*, *ethos*, y *topos*. Ya sabemos que este universo y sus mundos ficcionales, en tanto netamente narrativos se ubican en el eje *x* del sistema. Si sólo hablásemos de universo narrativo,

entonces los productos paratextuales quedarían por fuera y adoleceríamos de la falta de un criterio que los englobe. Por eso creemos que al hablar de un *universo transmedia* incluimos aquellas obras que no necesariamente son narrativas, sino que implican otro tipo de relaciones que superan el plano narratológico (como se verá en el próximo apartado) y que le proponen al usuario otro tipo de experiencia estética como la de los denominados ‘juegos ubicuos’.

Otro motivo que nos lleva a hacer esta distinción tiene que ver con el hecho de que hay ocasiones en que el *sistema intertextual transmedia* —y por ende *el universo transmedia*— se origina a partir de un producto que no es propiamente narrativo, aunque porta en sí mismo el potencial para dar paso a la conformación posterior de multiplicidad de relatos y del respectivo universo ficcional. Pensamos, por ejemplo, en el caso de la Barbie, que apareció en el mercado de la juguetería y después se le crearon una serie de relatos que conformaron su mundo ficcional.

3- Maneras de expandir Universos Transmedia

A lo largo de este texto hemos mencionado en repetidas ocasiones la característica de *expansión* que se hace necesaria en los contextos transmedia. De hecho, cuando Henry Jenkins (2008) y otros investigadores (SCOLARI, 2010), (GOSCIOLA, 2012) entran a conceptualizar las narrativas transmedia, hablan de que es la ‘expansión’, contraria a la ‘adaptación’, la que hace que un mundo sea *transmedia* y no sólo *cross-media*. Ahora bien, cuando hablamos de *expansión* nos estamos refiriendo a esa capacidad de los ‘mundos narrativos’¹¹ no sólo de ampliarse en sí mismos, sino también de dar origen a otros, para así continuar acrecentando el sistema intertextual transmedia o, como también lo hemos denominado, el *universo transmedia*, que incluye no sólo los componentes narrativos, sino también paratextuales.

¹¹ Es importante anotar que cuando decimos «mundos narrativos», estamos hablando de historias realizadas en cualquier género, formato y soporte.

La característica expansiva de los universos transmedia debe ser coherente, con el fin de que los usuarios puedan navegar entre mundos con facilidad y así, cada vez que pasen entre uno y otro mundo, sientan la amplitud del universo que los abarca. Precisamente, para que esta capacidad expansiva de los universos resulte verosímil existen diversas maneras que a continuación vamos a revisar.

Espacios en blanco

Desde la semiótica, Umberto Eco (1993) plantea que un texto, como se indicó páginas atrás, es ante todo un *mecanismo perezoso* y en ese sentido está lleno de *espacios en blanco*¹², esto es, *ausencias*, que siguiendo al autor, se dan por dos razones: la primera razón, es por la naturaleza propia del texto, o dicho en otras palabras, por la imposibilidad de que un texto pueda contar absolutamente todo. La segunda razón se da por la decisión del autor de no contarle todo, y así dejarle al lector¹³ *la iniciativa interpretativa*. Ahora bien, nos parece pertinente resaltar la condición de *ausencia* que anota Eco en su postura, porque ésta, sea desde el orden de la naturaleza del texto o de la decisión del autor, es la que nos permite hablar de la expansión en los universos transmedia.

En los relatos tradicionales —concibiéndolos como aquellos que no buscan la expansión de universos transmediales por medio de la creación de nuevos mundos narrativos—, estos espacios en blanco, ya sean desde la naturaleza propia del texto o de la decisión del autor, permiten que el lector haga inferencias, genere ideas o, en palabras de Eco, *actualice el texto*. Por su parte, en los universos transmedia, estas mismas inferencias o ideas que tienen los usuarios¹⁴ pasan a ser materializadas, logrando con esto la expansión del universo transmedia a partir de la creación de otro mundo narrativo.

12 Este concepto ha sido ampliamente desarrollado por las estéticas de la recepción, en particular, en la descripción fenomenológica que Wolfgang Iser (1987) realiza del proceso de lectura.

13 En este momento utilizamos el término *lector* respetando la noción usada por Eco, la cual está contextualizada en el ámbito del texto escrito. A lo largo del texto ampliaremos la noción de lector para incluir la de usuario cuando nos refiramos a otro tipo de producciones textuales.

14 Nótese que cuando hablamos de escenarios transmediales utilizamos la noción de usuario, concepto que designa de manera más amplia las actividades interpretativas, performativas, de colaboración y cocreación a las que está llamado dentro de un proyecto transmedia.

Señales migratorias.

Cuando citábamos en el punto anterior a Umberto Eco, hacíamos hincapié en que los espacios en blanco son *ausencias*; ahora bien, dentro de los sistemas intertextuales transmedia, también existen *presencias* que permiten el fácil tránsito entre los mundos narrativos. A estas *presencias* las denominaremos, siguiendo a Marc Ruppel citado por Geoffrey Long (2007), como *señales migratorias* («*migratorycue*»)¹⁵, las cuales se entienden como «El medio a través del cual varios caminos narrativos están marcados **por un autor**¹⁶ y localizados por un usuario a través de los patrones de activación»¹⁷ (2007, p. 42). Si a partir de los planteamientos de Umberto Eco destacábamos la característica de *ausencia*, en el caso de las *señales migratorias* se hace evidente la *presencia*, no sólo desde la decisión del autor como dice Ruppel, sino también *presencia* en la medida en que cualquier dato propio del relato —una fecha, una característica física de un personaje, un objeto— son susceptibles de convertirse, para el lector comprometido, en indicios o enigmas que seguirá con atención a lo largo del texto, lo que Barthes (2004) denomina *códigos hermenéuticos* de la obra. En otras palabras, mientras los *espacios en blanco* se dan porque faltan elementos (recordemos las dos razones de las que habla Eco), en las *señales migratorias* no faltan elementos, éstos al contrario están puestos por decisión del autor o por la naturaleza misma del mundo ficcional para que el usuario haga conexiones intertextuales y dé saltos intermediales en el conjunto del sistema de entretenimiento.

En síntesis, reiteremos que los espacios en blanco, en el escenario *transmedia*, son aprovechados por el lector/usuario para ocuparlos con otros relatos, generando así nuevos mundos, lo que termina desembocando

15 El concepto «*migratorycue*» lo estamos abordando desde los aportes teóricos de M. Ruppel. Traducimos literalmente el concepto como «señales migratorias». No obstante, es pertinente aclarar que trabajos como el de Andrés Felipe Gallego (2011), lo han hecho como «pistas migratorias». En ese orden de ideas, asumimos el término *señal*, no sólo para respetar la traducción textual, sino también por su rendimiento semiótico que nos brinda la posibilidad de hacer referencia a símbolos, signos, gestos u otro tipo de elementos dejados con el fin de avisar algo y que pertenecen a otros sistemas simbólicos.

16 En negrilla en el original.

17 En el original: «*The means through which various narrative paths are marked by an author and locator by a user through activation patterns*».

en la ampliación del universo transmedia. Por su parte el creador, en el caso del concepto propuesto por Ruppel, disemina señales para que el usuario interesado en ampliar su experiencia con el sistema intertextualtransmedia las siga y, como lo sugiere el concepto, migre a un nuevo mundo ficcional en busca de resolver las claves dejadas en el texto anterior. Lo que genera, en conjunto, la posibilidad de *deorquestación*¹⁸ de nuevas experiencias de entretenimiento.

Agujeros de conejo.

En *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, la protagonista es una niña que tiene la posibilidad de transitar desde su mundo al país de las maravillas, a través de un agujero que a primera vista parece la entrada a la madriguera del Conejo Blanco. Esta metáfora, la de los *agujeros de conejo*, ha servido para que en el contexto de la llamada *cultura de convergencia* (JENKINS, 2008) se explore como concepto para hablar de las posibilidades de conexión existentes entre el *mundo posible efectivo* y los *mundos posibles no realizados* (ECO, 1993).

Los *agujeros de conejo* como estrategia de expansión de los universos transmedia, nos permiten una concepción más amplia para comprender y explicar los elementos de lo transmedial que van más allá del plano diegético. En ese sentido aceptamos la definición que McGonigal, citado por Stenros, Montola y Björk (2009), hace de los *agujeros de conejo* en tanto que «entradas lúdicas en el mundo ficticio de un juego escondido en entornos ordinarios que la gente puede encontrar accidentalmente para luego entrar en el juego» (2009, p. 104)¹⁹.

Es importante dejar claro que el origen de este concepto viene de los llamados ‘juegos ubicuos’ —‘*pervasivegames*’— y que hace referencia a un tipo de juego producto de la convergencia entre la computación ubicua y los juegos experimentales, en los que la tecnología sirve como mediadora

18 Para ver un desarrollo más amplio del concepto en relación con las opciones creativas en proyectos transmedia véase: Montoya, Diego Fernando (2015). “¿Y dónde está el autor? Una pregunta desde los sistemas intertextuales transmedia. En: Ardila, C.; Gunia, I.; Schlickers, S. (Eds.) (2015). *Estéticas de autenticidad. Literatura, arte, cine y creación intermedial en Hispanoamérica*. Medellín: UniversitätHamburg-Fondo Editorial Universidad Eafit.

19 En el original: «*ludic entrances to the fictitious world of a game hidden in ordinary environments that people can find accidentally and then enter the game*».

entre el plano físico, donde se encuentra el jugador, y el plano virtual. Sean Stewart (2009) los define como «juegos de entretenimiento que saltan fuera del tablero, la consola o la pantalla, y entran a tu vida real»²⁰ (2009, p. xiii).

No obstante, además de los juegos ubicuos otras experiencias como las generadas por las empresas de entretenimiento con sus parques de diversiones son manifestaciones de los *agujeros de conejo*, en tanto las historias y sus personajes no quedan sólo en los mundos ficcionales, sino que, en una suerte de *metalepsis ontológica*²¹, empiezan a hacerse efectivos, generando así con los usuarios una relación narrativa y además un acercamiento desde la *experiencia efectivamente vivida*²².

En resumen, los *agujeros de conejo* son, en el marco de los sistemas intertextuales, una potente estrategia para la expansión de los universos transmedia, en tanto implican la incorporación de buena parte de los productos paratextuales que, por medio de su función metaléptica²³, activan la permanencia y recordación del proyecto en la mente de los usuarios, vuelto la marca en un contexto comercial. He ahí la importancia de incluir en el universo transmedia y por ende en el sistema transmedial las piezas publicitarias, los suvenires, el vestuario con imágenes alusivas, los disfraces y parques temáticos, pues es el conjunto completo el que ofrece a los usuarios una experiencia enriquecida para el consumo por las industrias del entretenimiento.

20 En el original: «*pervasive games are entertainments that leap off the board, console, or screen and into your real life*».

21 Para el investigador Liviu Lutas (2009, p. 43), quien a su vez cita a Monika Fludernik (2005), la *metalepsis ontológica* es una «técnica narrativa en la que el autor parece desplazarse literalmente desde el mundo real hacia el mundo del libro, o en la cual un personaje del libro parece desplazarse de la misma manera del nivel diegético que es presentado como la realidad, es decir salir del mundo del libro».

22 Para una ampliación sobre estos aspectos véase: Vásquez, M. (2015). «Arquitectura de experiencias inmersivas y sistemas intermediales. Claves para el análisis y el diseño». En: Ardila, C.; Gunia, I.; Schlickers, S. (Eds.) (2015). *Estéticas de autenticidad. Literatura, arte, cine y creación intermedial en Hispanoamérica*. Medellín: Universität Hamburg-Fondo Editorial Universidad Eafit.

23 Para este caso particular, se trata de la extracción de objetos presentes en el relato ficcional al ámbito de la vida cotidiana franqueando el nivel que la literatura y la ficción por sí misma no podrían ocupar, al convertirse para estas formas expresivas en un nivel cero infranqueable. En el caso de los sistemas intertextuales transmedia, la hibridación y cooperación intermedial proporciona elementos suficientes para que la ficción «salga de la pantalla» y se instale como *memorabilia*, suvenires o merchandising en el ámbito de la vida cotidiana. Para ver un desarrollo amplio del concepto de *metalepsis* véase: Genette, Gérard (2004). *Metalepsis. De la figura a la ficción*. México: Fondo de Cultura Económica.

4- Consideraciones finales

El contexto creativo e investigativo de los sistemas intertextuales transmedia proporciona un campo amplio y complejo para la generación de teoría y el desarrollo de conceptos que nos permitan entender la naturaleza y particularidad de este tipo de proyectos intermediales.

Vista así, la *construcción de universos*, el diseño y modelamiento de experiencias que vinculen a los usuarios como cocreadores, para que activen las matrices generativas de los *universos transmedia*, se convierten en horizontes fundamentales que deben desarrollarse para la creación contemporánea.

De esta manera, la *construcción de mundos* (para nosotros, el despliegue de universos transmedia), reseñada brevemente por Jenkins (2008) y fundamentada más ampliamente por Mark Wolf (2012), se constituye en un tipo de actividad creativa que contiene componentes propios de la creación de mundos narrativos, pero los excede, en tanto incorpora aspectos de diseño de experiencias, orquestación intermedial, diseño de sistemas de juego e involucramiento de los usuarios, que se valen de elementos presentes en ámbitos tan amplios y disímiles como los de la literatura, las artes, la creación cultural en general, la cultura popular y el mercadeo, aspectos estos que redibujan el horizonte y el repertorio de prácticas posibles, así como potencian la emergencia de nuevos roles creativos y de nuevos campos para la operación de miradas académicas interdisciplinarias.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Obras selectas*. Poética. Libro I. Buenos Aires: Distal, 2003.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2004.

DOLEŽEL, Lubomir. Mímesis y mundos posibles. In: DOLEŽEL, L; HARSHAW, B.; ISER, W.; BONATI, F.M.; POZUELO, J.M.; RYAN, M.L.; SCHMIDT, S.J. (Orgs.). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros. 1997, pp. 69-94.

- ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.
- _____. *Lector in fábula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 1993.
- _____. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen, 1996.
- GALLEGO, Andrés Felipe. Diseño de narrativas transmediáticas. Guía de referencia para las industrias creativas en países emergentes en el contexto de la cibercultura. 93 p. Tesis (Maestría) – Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas, 2011.
- GÉRARD, Gennette. *Metalepsis*, De la figura a la ficción. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- GOODMAN, Nelson. *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor, 1990
- GOSCIOLA, Vicente. Narrativas Transmídia: Conceituação e origens. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente. (Orgs.) *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2012, pp.7-14.
- ISER, Wolfgang. *El acto de leer. Teoría del efectoestético*. Madrid: Taurus, 1987.
- JENKINS, Henry. *Convergence Culture*. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós Comunicación, 2008.
- KLASTRUP, Lisbeth; TOSCA, Susana. *Transmedia World. Rethinking Cyberworld Design*. En CW '04 Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds. Washington, DC.: IEEE Computer Society. 2004.
- LONG, Geoffrey. *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. 185 p. Tesis (Máster) - Comparative Media Studies Program, Massachusetts: MIT, 2007.
- LUTAS, Liviu. *Dos ejemplos de metalepsis narrativas: Niebla de Miguel de Unamuno y Biblique des derniers gestes de Patrick Chaimoseau*. ModernaSpråk, 2009.

MONTOYA, Diego Fernando. ¿Y dónde está el autor? Una pregunta desde los sistemas intertextuales transmedia. In: ARDILA, C.; CUNIA, I; SCHLICKERS, S. (Orgs.). *Estéticas de autenticidad. Literatura, arte, cine y creación intermedial en Hispanoamérica*. Medellín: UniversitätHamburg-Fondo Editorial Universidad Eafit, 2015, pp.235-259.

MONTOYA, Diego Fernando, VÁSQUEZ, Mauricio; SALINAS, Harold. Sistemas intertextuales transmedia: Exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Co-herencia*, v. 9, n.18, p. 137-159, 2013.

PERICOT, Jordi. *Mostrar para decir*. La imagen en contexto. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de València, 2002.

RYAN, Marie-Laure. Mundos posibles y relaciones de accesibilidad. Una tipología semántica de la ficción. In: DOLEŽEL, L.; HARSHAW, B.; ISER, W.; BONATI, F.M. ; POZUELO, J.M.; RYAN, M.L.; SCHMIDT, S.J. (Orgs.). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, 1997, pp. 181-206.

SCOLARI, Carlos. Narrativa transmediática, estrategias cross-media e hipertelevisión. In: SCOLARI, C.; PISCITELLI, A.; MAGUREGUI, C. (Orgs.). *Lostología. Estrategias para entrar y salir de la isla*. Buenos Aires: Cinema, 2010.

STENROS, Jaakko, MONTOLA, Markus; BJÖRK, Staffan. Designing Temporal Expansion. In: MONTOLA, Markus; STENROS, Jaakko; WAERN, A (Org.). *Pervasive Games*. Burlington, MA.: Morgan Kaufmann Publisher/Elsevier, 2009, pp. 99-110.

STEWART, Sean. *Foreword Pervasive Games*. Burlington, MA.: Morgan Kaufmann Publisher/Elsevier, 2009.

VÁSQUEZ, Mauricio. Arquitectura de experiencias inmersivas y sistemas intermediales. Claves para el análisis y el diseño. In: ARDILA, C.; CUNIA, I; SCHLICKERS, S. (Orgs.). *Estéticas de autenticidad. Literatura, arte, cine y creación intermedial en Hispanoamérica*. Medellín: UniversitätHamburg-Fondo Editorial Universidad Eafit, 2015, pp. 207-234.

WOLF, Mark. *Building Imaginary Worlds*. The Theory and History of Subcreation. New York: Routledge, 2012.

Imágenes, identidad y diversidad: apuntes sobre la comprensión de los estudiantes y el análisis de libros de textos escolares en Argentina

María Fernanda González
María Beatriz Taboada

1- Consideraciones iniciales

Alfabetizaciones, nuevas alfabetizaciones aparecen como conceptos clave cuando se analiza el rol de la escuela en la formación de un lector que se enfrenta cada día a productos comunicativos más diversos y complejos. Así, el horizonte de expectativas sobre los textos y sobre los modos de interacción que tienen lugar en el contexto educativo – en cualquier nivel del sistema – han sido redefinidos de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de su irrupción progresiva y no siempre sistemática en las propuestas educativas y del perfil de los nuevos niños y jóvenes que transitan las instituciones poniendo en tensión modos diferentes de interacción con textos y contextos.

Estas dimensiones han dado cuerpo a la necesidad de pensar dinámicas de interacción con recursos cada vez más multimodales – esto es, que integran diversos modos de producción para construir sentidos – que alienten nuevos modos de ver y de comprender, y también de producir, en un proceso siempre inacabado que sostiene la formación de lectores críticos.

La imagen, en este ámbito, aparece como una provocadora realidad omnipresente en el aula, no siempre abordada desde su complejidad. Muestra de esto es el rol secular que ha jugado en las instituciones educativas y materiales escolares durante años, y la escasa atención que ha recibido

su dimensión ideológica, foco de producciones científicas y análisis crítico que se han multiplicado recién en los últimos años.

Desde estas consideraciones iniciales, el artículo que aquí presentamos propone revisar algunas conceptualizaciones que dan cuerpo a una epistemología de la imagen, abordada desde su complejidad; discutir el rol que adquiere así como sus potencialidades en el contexto educativo y presentar algunos resultados vinculados a nuestras propias indagaciones en la materia. Desde el cruce de nuestras propias disciplinas de procedencia – la psicología, la lingüística y la educación–, hacemos pie en la necesaria interdisciplinariedad que requiere el abordaje de la imagen como modo de representación y en la búsqueda de estrategias que permitan un abordaje crítico de sus discursos, particularmente en el contexto educativo.

2- Algunas notas para una epistemología de la imagen

Tal como enunciábamos previamente, a pesar de la importancia y extensión que han adquirido las imágenes en nuestra cultura, aún estamos transitado un camino incipiente en cuanto a la reflexión sobre el rol que las mismas adquieren en la sociedad y en particularmente en el ámbito educativo.

En este contexto, consideramos que una imagen, en tanto unidad de sentido, puede ser pensada en términos de su discursividad, dado que se erige como práctica social que crea y recrea la realidad, enmarcada en un orden social dominante, condicionada por intereses institucionales pero, también, habilitando la posibilidad de su negación y resignificación. Desde esta dimensión de práctica, la imagen alienta la construcción de determinadas subjetividades¹, un determinado modo de ver lo que nos rodea, a partir de una retórica que articula lo visible y lo invisibilizado, lo nombrado y lo ausente. Es decir, la imagen inscribe en sí misma un modo de mirar, una orientación, un sesgo, a través de formas que no podemos pensar en términos de una supuesta neutralidad: no hay neutralidad en la imagen como no la hay en la mirada que la dota de existencia.

1. Reguillo Cruz (2006, p. 61) entiende a la subjetividad como “la compleja trama de los modos en que lo social se encarna en los cuerpos y otorga al individuo históricamente situado tanto la posibilidad de la reproducción de ese orden social como las de su negación, impugnación y transformación”.

Desde esa posición se entiende que las imágenes son artefactos comunicativos que participan en procesos o actuaciones de identificación (ROSA; BLANCO, 2007). En ese sentido, las imágenes participan – al igual que las narraciones – en la construcción de un sentido de sí, en un modo de representar(nos) frente a nosotros mismos y los demás. De algún modo las imágenes pueden ofrecer una serie de significados acerca de quiénes somos, quiénes forman nuestro grupo, cuál es nuestro pasado, nuestro presente y hacia dónde se orienta nuestro futuro como comunidad. Por supuesto que las personas pueden resistirse a estos significados, oponiendo otros nuevos o realizando un consumo crítico, de modo que aparecen valoraciones emocionales que también participan de modo central en la construcción identitaria. Como explican Lonchuk y Rosa (2011; 2014) las imágenes, en tanto objeto comunicativo, pueden provocar emociones que, a su vez, se convierten en signos de la propia agencialidad, como indicador de la subjetividad de quien la observa. En ese sentido, las reacciones emocionales que pueden provocar las imágenes son parte integrante del proceso de interpretación pero van más allá porque indican que hay un *yo*, un agente en juego, que se conmueve o deja de conmovir frente a aquello que le evoca la imagen.

Este paso de la imagen como pura o exclusiva representación de la “realidad” a la imagen como artefacto comunicativo integrado en un proceso semiótico de creación de emociones y significados es central en la creación de diferentes posicionamientos identitarios (LONCHUK; ROSA, 2011; GONZÁLEZ; ROSA, 2014).

¿Cómo aparecen entonces estas dimensiones de la imagen como formadora de subjetividades y modos de ver dentro del contexto educativo? ¿Cómo comprenden los estudiantes las imágenes? ¿Qué tipo de reflexiones suscitan en los docentes cuando tienen que trabajar con ellas en la sala de aula?

Frente a la necesidad de posicionarse ante estos artefactos comunicativos, a la diversidad de soportes y géneros en que se inscriben así como de prácticas sociales que configuran y en las cuales que las enmarcan, este trabajo dará cuenta de recorridos que proponen repensar el rol de las imágenes en los procesos de apropiación de conocimientos. En este marco, optamos por enfocar la atención sobre modos más tradicionales de

circulación que conviven actualmente en las instituciones educativas con narrativas multimediales y transmediales.

Al respecto, nuestra hipótesis de trabajo es que formatos tradicionales de circulación del conocimiento legitimado en el ámbito escolar han habilitado en nuestras escuelas modos tradicionales de interactuar con las imágenes y que, frente a ello, se vuelve necesario generar nuevas dinámicas de interacción con esos materiales para contribuir a la formación de lectores críticos. Entendemos, asimismo, que dichas dinámicas permitirían poner en foco lo que es legible y cuestionable y, por tanto, contribuir a sostener una pedagogía de las imágenes para la formación de lectores que deben enfrentarse con formas cada vez más complejas de circulación del conocimiento.

Así, cuando la escuela ha priorizado procesos lecturarios tradicionales frente a formatos tradicionales, planteamos la necesidad de romper esa sinergia para pensar en la posibilidad de leer de otro modo, desde otro lugar y con otras herramientas.

Las investigaciones que aquí compartiremos buscan contribuir a la reflexión sobre nuestro lugar como educadores, en la búsqueda de estrategias para la formación de un lector más crítico, capaz de desmontar la dimensión ideológica de discursos cada vez más complejos. Se trata de investigaciones realizadas desde perspectivas disciplinares diferentes – la psicología y la lingüística - pero cuyos resultados son complementarios y enriquecen la reflexión sobre el modo de abordar las imágenes en la enseñanza.

En los estudios que presentaremos a continuación se incluye a las imágenes de diferente manera. En un caso se trata de indagar los tipos de lecturas de imágenes históricas que realizan personas escolarizadas de diferentes edades y países de procedencia, en un intento por caracterizar este proceso en términos cognitivos, afectivos e identitarios. Aquí las imágenes históricas cumplen un lugar fundamental dentro del procedimiento metodológico adoptado ya que se incluyen como elementos a analizar y como recursos para que los sujetos desplieguen sus conocimientos y sus narrativas históricas. En los estudios que presentamos a continuación, en cambio, las imágenes representan diferentes tipos de ordenamientos del

mundo, en su representación de la diversidad de las formas familiares, los estereotipos de género, etc. En este caso, todas ellas provienen de libros de textos y es en ese específico contexto discursivo en el que han sido analizadas.

3- Investigaciones sobre comprensión de imágenes

Como se ha venido exponiendo, las imágenes en tanto productos semióticos son susceptibles de evocar diferentes significados, construidos a partir de una cierta mirada. Hemos visto también que cuando las imágenes se incorporan dentro de una propuesta educativa quedan atravesadas por diferente lógicas que encuadran sus usos, por ejemplo, como ilustraciones dentro de libros de texto, como material de trabajo y análisis en propuestas de aula, etc. Además, otro marco lo constituye la propia aproximación de la disciplina escolar dentro de la cual se incluyen imágenes. Así, puede haber imágenes que se usan en la enseñanza de la biología, de la geografía, la música, etc. Aunque no nos detendremos especialmente en este punto, el lector comprenderá que bajo la idea de “imagen” puede incluirse una enorme variedad, que van desde imágenes fotográficas, ilustraciones, reproducciones pictóricas, etc.

Lo cierto es que dentro del contexto educativo o escolar, las imágenes nunca se presentan solas, siempre van acompañadas por un marco disciplinar y una serie de mediaciones que pasan – entre otros – por las propuestas curriculares, la propuesta de enseñanza del docente, las formas de apropiación de cada uno de los estudiantes, etc.

En nuestro caso, nos interesa subrayar las mediaciones que proporcionan diferentes marcos de sentido a las imágenes históricas que se suelen utilizar en la enseñanza de la historia nacional. Las imágenes que se utilizan en la escuela para la enseñanza de la historia nacional quedan, por lo general, incluidas en relatos que les otorgan diferentes sentidos. Esos relatos suelen ser los relatos oficiales que narran el origen de la nación de un modo simplificado, esquemático y orientado a la creación de un mito de origen (CARRETERO; BERMÚDEZ, 2012)

No obstante, la interpretación que las personas realizan de las imágenes históricas pueden dar continuidad, quebrar o romper ese marco narrativo oficial y ofrecer otros relatos u otros significados, que provienen de la experiencia personal, escolar o académica (GONZÁLEZ, 2005). Así, resulta interesante observar cómo la misma imagen histórica es interpretada por personas de diferentes edades y procedencia cultural.

Esto es lo que sucede con algunas imágenes históricas muy presentes en la enseñanza de la historia y que forman parte también de la memoria colectiva como son aquellas que representan la llegada de los europeos a América. Nos referimos, por ejemplo, a *La Primera Misa* en Brasil, de Victor Meirelles, y a grabados de Theodore de Bry, que integran el imaginario social sobre la colonización y posterior formación de las naciones americanas.

Ahora bien, ¿de qué manera se interpretan hoy en día esas imágenes? ¿De qué modo configuran hoy unos modos de ver el pasado? ¿En qué medida evocan narrativas e interpretaciones sobre el pasado? ¿Esas interpretaciones cambiarán según la edad y la formación de las personas que las interpreten? Todos estos interrogantes son estudiados en varios trabajos de investigación con imágenes históricas, tanto en Brasil como en otros países de América Latina.

Es así que una autora brasileña, L. Castro Siman (2003) se ocupa de investigar las interpretaciones que dan diferentes grupos a la pintura *La primera misa en Brasil*. La investigación fue realizada en el año 2000 cuando se conmemoraban los 500 años de la llegada de los portugueses a Brasil. En ese contexto se entabló una verdadera “batalla simbólica” entre diferentes grupos sociales, religiosos, etc. por las imágenes de la “fundación del Brasil” (CASTRO SIMAN, 2003, p. 112) y las diversas interpretaciones realizadas. La autora se propuso investigar las representaciones sobre el pasado y la propia identidad nacional que la pintura, como forma de la memoria visual, podía suscitar en jóvenes entre los 16 y los 19 años. Concretamente, la autora se pregunta “¿Qué representaciones han construido los alumnos [casi 100 estudiantes de 16 a 19 años] sobre el acto fundador de la historia del Brasil? ¿De qué memoria social e histórica es tributaria su lectura?” (CASTRO SIMAN, 2003, p. 112).

Los alumnos fueron invitados a observar la pintura con atención e, inmediatamente después, a hacer lo siguiente:

- Identificar el acontecimiento o la situación histórica representada
- Hacer una descripción detallada de los personajes y los elementos de la composición
- Interpretar la obra
- Expresar sus interpretaciones de la intención del artista y establecer relaciones entre ésta y el contexto del siglo XIX en el Brasil. Para que pudieran responder a esto, se dijo a los alumnos que Víctor Mereilles, el autor de la obra, la había pintado en 1862.

En ese contexto, el 90% de los estudiantes identificó la situación como la primera misa celebrada en el Brasil, revelando de esta manera, una identificación de la imagen con el título de la obra. Esto implica también una gran presencia de este cuadro en la memoria colectiva. De modo complementario, sólo el 3% de los entrevistados hicieron otra interpretación de la imagen y se refirieron a que la obra busca “dar o inventar una determinada idea sobre el descubrimiento del Brasil”.

En cuanto a la descripción de los personajes y la composición, casi todos los alumnos mencionaron los mismos elementos: el sacerdote, los aborígenes, la cruz, el altar y la vegetación abundante. Ninguno, sin embargo, subrayó los elementos que revelan la elección estética del autor, como los colores, la luminosidad, la disposición de los elementos, etcétera.

La autora también señala las dificultades que tuvieron los jóvenes para establecer relaciones entre la obra, su autor y su contexto de producción. Para la mayoría, el cuadro expresaba la verdadera historia de un acontecimiento y no una interpretación particular elaborada a partir de una visión del mundo propia de un grupo y de una época. De ese modo, ninguno de los estudiantes estableció una relación entre la pintura y el proceso de construcción social de la nación durante el siglo XIX ni fue capaz de describir el discurso visual como conmemorativo del origen de la identidad nacional.

Finalmente, en cuanto a las intenciones del autor, el 63% de los estudiantes señaló que se trataba de mostrar el proyecto de dominación portuguesa a través de la religión y muy pocos de ellos propusieron la idea de armonía entre los actores participantes del acto religioso. Esto indica – observa Castro Siman – que los estudiantes se han apropiado de una historiografía crítica del proyecto colonizador portugués, pero, también la descalificación del aborígen como actor histórico, porque queda reducido a ser mera víctima de la expropiación y aniquilación cultural. Estos resultados sobre la escasa agencialidad histórica otorgada los indígenas se han encontrado también en otros estudios en Argentina y en México (PÉREZ MANJÁRREZ; GONZÁLEZ, 2014).

En esa línea, Castro Siman (2003) remarca que los adolescentes prestaban atención a elementos fundacionales de la identidad nacional (indígenas sumisos, vegetación exuberante, colonización por cristianización, etc.) pero tenían dificultades para analizar a la imagen como parte de un proyecto ideológico que buscaba instalar un mito sobre la colonización portuguesa.

En nuestras propias investigaciones sobre la comprensión del conocimiento histórico utilizamos imágenes históricas como modo de indagar el conocimiento que los estudiantes – entre los 12 y los 16 años – y los adultos argentinos, chilenos y españoles tenían sobre eventos fundacionales de la propia nación (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2004, 2006, 2008; GONZÁLEZ; CARRETERO, 2013). En nuestros trabajos identificamos tres tipos de lecturas de las imágenes según fueran aproximaciones realistas, interpretativas o contextualizadas que mostraron variaciones evolutivas en grupos de diferentes edades. En el primer caso, se supone una relación directa y literal entre el evento histórico y lo que representa la imagen; es la creencia en la imagen como “copia” o “ventana abierta al pasado” (AUMONT, 1992). Este tipo de interpretaciones son frecuentes en los adolescentes de 12 y 14 años. En el nivel interpretativo se introduce una novedad, a nuestro juicio fundamental, que es la consideración del punto de vista del autor de la imagen. El autor es un elemento mediador que construye un punto de vista sobre el pasado y lo traslada – con más o menos éxito – a la pintura. Este punto de vista es aún muy particular y concreto ya que se lo suele relacionar con una perspectiva elegida o construida por el pintor y que puede incluir

elementos experienciales e ideológicos. En nuestros estudios este tipo de interpretaciones aparece alrededor de los 16 años y se mantiene también entre los adultos. En el siguiente nivel, la imagen se entiende como un documento histórico, que se ha realizado en un determinado contexto (mediado por una perspectiva cultural, política, epocal, técnica, etc.) y que al mismo tiempo ha creado formas de ver y de presentar el evento histórico. Las personas que entienden de este modo a la imagen establecen algunas analogías con las imágenes en los medios de comunicación actuales: éstas responden a determinadas formas de presentar los eventos, a líneas editoriales, y también fabrican “modos de ver”. Hay que señalar, que este tipo de lectura es muy escaso entre nuestros sujetos, ya que aparece sólo en algunos adultos.

Uno de los aspectos más novedosos de nuestro trabajo es el uso de la imagen como recurso para indagar los aspectos afectivos e identitarios de la comprensión histórica, es decir aquellos que aparecen cuando se producen o se presentan conflictos entorno a la identidad nacional y la ciudadanía. Por ejemplo, en nuestro estudio sobre el denominado “Descubrimiento de América” encontramos que una parte importante de los entrevistados en tres países – Argentina, Chile y España– simpatizaba con los indígenas representados en la imagen mientras que se sentían identificados con los españoles conquistadores. De esa contradicción surgieron una interesante cantidad de reflexiones y metarreflexiones identitarias basadas en argumentos personales e históricos (GONZÁLEZ; CARRETERO, 2013) difíciles de obtener en entrevistas puramente verbales.

Nuestros estudios mostraron de modo muy claro y contundente la dificultad de los estudiantes para interpretar y analizar una imagen teniendo en cuenta algunas claves contextuales tales como el autor, la época en la que fue realizada y las mediaciones ideológicas, culturales y sociales que dieron lugar a la imagen y lo que allí se muestra (y se oculta). Todo ello supone que los entrevistados, exceptuando a algunos adultos, realizan lecturas simples, literales y poco complejas de la imagen.

Por otro lado, existe también una “mirada afectiva” (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2005) implicada en la comprensión histórica y en el análisis de las imágenes. Esa particular mirada está presente en los significados

emocionales que aparecen cuando los estudiantes valoran la imagen en términos violentos o pacíficos, y cuando ellos mismos se posicionan identitariamente respecto a los conquistadores y los indígenas americanos (GONZÁLEZ; CARRETERO, 2013).

Las aportaciones presentadas en este apartado nos permiten sostener que las lecturas de las imágenes son actos en los que participan de forma conjunta el lector y la imagen –como producto que condensa aspectos materiales, ideológicos, históricos, estéticos, etc. – dentro de un contexto particular. Efectivamente leer una imagen implica interactuar con un artefacto cultural que, al tiempo que transmite una cierta imagen sobre el pasado, lo crea, lo cual tiene unas consecuencias muy importantes cuando los eventos constituyen mitos en la historia nacional. Por ello entendemos que las pinturas son parte de los dispositivos de creación de mitos sobre la nación, igual que ciertas narraciones y que los mapas que representan los territorios nacionales.

Además, la imagen aparece dentro de un determinado dispositivo semióticos en los que las personas participan en términos emocionales, cognitivos y valorativos.

Por todo ello la introducción de imágenes en la enseñanza, a nuestro entender, debería estar precedida por una activa reflexión acerca de su valor en la enseñanza y de los aspectos subjetivos involucrados en su comprensión. El siguiente epígrafe pretende contribuir a esa reflexión.

4- Imágenes en los libros escolares: apuntes de una experiencia

Frente a las investigaciones expuestas y a la ausencia de lecturas críticas que evidencian algunos de los estudios referidos, en este apartado quisiéramos presentar una experiencia de investigación colaborativa²

2. A partir de esta experiencia se conformó el Grupo Calidoscopio, en el año 2013, orientado a la revisión crítica de libros de texto, como resultado de una apuesta al trabajo directo y sostenido con personas que tienen o tendrán un marcado protagonismo en la selección (o no) de materiales curriculares y en el planteo de dinámicas de interacción específicas con los mismos. El grupo posee una página en Facebook donde se encuentran accesibles algunos de los materiales analizados así como textos que invitan al análisis y la reflexión compartida: <https://www.facebook.com/grupocalidoscopio>

diseñada como estrategia de intervención frente a la problemática descripta que busca contribuir a la revisión crítica sostenida de libros de texto por parte de los docentes, considerando además el protagonismo que estos materiales pueden asumir en la definición del curriculum (Apple, 1989; CARBONE, 2003; CASSANY, 1994; FERNÁNDEZ REIRIS, 2005; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998; MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002; TABOADA, 2011, entre otros) y la necesidad de plantear aproximaciones que permitan contrarrestar la hegemonía escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Así, las reflexiones que compartiremos dan cuenta de un trabajo que involucró a estudiantes de formación docente, maestros y profesores de diferentes disciplinas en la búsqueda, selección y análisis de libros de texto de diferentes disciplinas y niveles.

La propia dinámica de trabajo impulsada, marcadamente horizontal, determinó algunas de las características que asumió la indagación encarada por el grupo:

- Se seleccionaron materiales en uso en diferentes niveles, disciplinas e instituciones, sumando criterios abiertos tales como intereses específicos de los participantes y accesibilidad del material, entre otros.
- La revisión encarada se apoyó en dos núcleos definidos como puntos de acceso al material curricular: comunidad e identidad.
- A partir de estos núcleos y de la revisión inicial de materiales seleccionados planteamos un primer tema/problema que buscaba abordar aspectos problemáticos observados en las propuestas y que orientó las tareas del equipo: ¿qué imágenes de la organización familiar presentan los libros de texto?
- El trabajo realizado permitió profundizar el análisis de otras dimensiones tales como el rol de la mujer en las propuestas.
- Frente al trabajo con la dimensión gráfica de los manuales, especialmente relevante para este artículo, alentamos a considerar la posición que se asume, lo que se elige mostrar, desde la consideración de que las imágenes nunca son neutras y aportan información sobre quién mira, cómo lo hace y por qué asume esa perspectiva.

De este modo, sobre la base de aproximaciones a materiales diversos, tanto por el nivel como por la disciplina de procedencia, orientados a la identificación de imágenes y secuencias textuales que tematizaran de algún modo la organización familiar, así como los roles atribuidos a mujeres y hombres, pudimos observar algunas regularidades que quisiéramos compartir muy brevemente.

En primer lugar, y aunque las exploraciones apuntaban a la totalidad de recursos empleados por los libros elegidos para construir sentidos, encontramos que la dimensión gráfica de los manuales y libros consultados es la que propone con mayor claridad organizaciones y dinámicas familiares, entrando por momentos en conflicto con lo que se afirma en la dimensión lingüística de los materiales. Así, por ejemplo, aunque desde dicha dimensión en muchos casos se alienta a ampliar la mirada y analizar la diversidad constitutiva de nuestros entornos familiares, las imágenes incluidas en los libros proponen una representación diferenciada, más centrada en estereotipos.

A modo de ejemplo, uno de los libros analizados³ incluye un apartado sobre “Prejuicios y modos de maltrato” en el que se aborda e intenta condenar las prácticas sexistas⁴ pero, más allá de este posicionamiento, algunas páginas antes el mismo libro elige el dibujo de una mujer alimentando un niño en el contexto de un apartado llamado “La libertad de elegir” (p. 126) que analiza las responsabilidades otorgadas a adolescentes en el entorno familiar.

Como ejemplo complementario podemos citar aquí el trabajo realizado a partir de la constitución de una serie de imágenes, provenientes de seis libros diferentes, en torno al modo en que es presentada la familia. La serie mostró, en propuestas provenientes de grupos editoriales, disciplinas y niveles diversos, una regularidad en el modo de abordar la constitución

3. La serie que mencionaremos corresponde al libro: Canedo, Mariana et al. (2003) Cronos 8. Ciencias Sociales. Buenos Aires, SM. Se encuentra disponible en: <https://www.facebook.com/grupocalidoscopio/posts/1596680587220334>

4. Hablamos de un intento dado que en líneas siguientes afirmará que “en la actualidad está más aceptado que haya varones sensibles y chicas inquietas”, planteado como excepcionalidad, lo que vuelve poco claro el posicionamiento asumido.

del grupo familiar, donde aparece de modo omnipresente la figura de padre, madre e hijo/s. Incluso en los casos donde se pretende abordar la diversidad, los textos proponen caracterizaciones que funcionan como criterio de clasificación de lo esperable⁵: familia pequeña (la imagen muestra padre e hijo), grande (familia tipo con padre, madre, hija e hijo, a la que se suma una abuela), monoparental (madre e hija) y reconstruida (padre, madre e hijo).

En este punto, nos gustaría recuperar la voz de Carolina, docente de nivel medio y superior e integrante del Grupo Calidoscopio, quien frente a una de las imágenes de la serie – que muestra a padre, madre, hijo e hija –, comparte la siguiente invitación a la reflexión⁶:

La imagen de familia más vendida de la historia: mamá- papá- nena-nene. Sigue siendo firmemente la figura más “representativa” a la que se recurre para evocarla. ¿cómo hacer posible un “uso” de esa imagen en el aula? ¿cómo incluimos todas los tipos de familia sin llegar a encasillar en ninguna? ¿qué intentamos hacer o qué efectos puede provocar en un aula mostrar una imagen posible de familia?

Un aspecto que también quisiéramos mencionar es que muchas veces son textos lingüísticos los que proponen una orientación específica para la lectura de las imágenes que dirige y condiciona su interpretación, limitando las posibilidades de atribución de sentido desde el modo en que palabras e imágenes se entrelazan.

En este marco podemos utilizar como ejemplo una serie de tres imágenes de familias incluidas en un libro de Ciencias Sociales para la enseñanza secundaria, en el capítulo titulado “La cultura y los medios de comunicación”⁷: el retrato de una familia burguesa, una fotografía de una

5. Reproducimos la clasificación de familias propuesta, bajo el título “Grupos sociales en el tiempo” (p. 247), por el siguiente libro: Martínez, O. (2012) *Soy de Cuarto*. Buenos Aires, Ediba. La página mencionada se encuentra disponible en: <https://www.facebook.com/grupocalidoscopio/photos/pcb.1598633687025024/1598633580358368/?type=1&permPage=1>

6. Post en la página del Grupo.

7. La serie que analizaremos corresponde al libro de Bertoncello, Rodolfo y otros (2001) *Ciencias Sociales 8*, Santillana, Buenos Aires, p. 362. Se encuentra disponible en la página del Grupo, en el siguiente post: <https://www.facebook.com/grupocalidoscopio/photos/pcb.1598685717019821/1598685477019845/?type=1>

familia pintando en un parque (padre, madre y tres hijas) y otra de una “familia indígena en el Amazonas” (padre, madre e hijo). Junto a estas imágenes aparece la siguiente cita de Claude Lévi-Strauss:

Ninguna sociedad, ni siquiera la propia humanidad, podría existir si las mujeres no dieran a luz a los niños y no se beneficiaran de la protección masculina durante el embarazo y mientras alimentan y crían a su progenie. Pero (...) en el conjunto de las sociedades humanas, la familia se presenta bajo aspectos muy diversos.

En este caso, observamos que las imágenes –más allá de aparente diversidad que intentan convocar– sostienen una representación de familia tipo, donde padre, madre e hijo aparecen como agentes constitutivos, en tanto el texto propone dos operaciones diferentes:

- En primer lugar, podemos decir que promueve un *anclaje*⁸ en la medida en que orienta la lectura hacia una diversidad en la constitución de las familias que no se desprende con claridad de las imágenes incluidas, proponiendo así un modo de interpretación específico.
- Complementariamente, asume una función de *relevo* al aportar información específica sobre el rol que supuestamente asumen mujeres y hombres en los entornos familiares, reforzando la imagen estereotípica sostenida desde la dimensión gráfica.

En articulación con estos aspectos el Grupo observó que, en numerosas ocasiones, frente a imágenes y textos que dan cuenta de posicionamientos que requerirían un abordaje crítico, los textos no alientan su revisión o contextualización. En esta línea, por ejemplo, podemos mencionar que la cita de Lévi-Strauss que orienta la interpretación de las imágenes, es reproducida sin referencia temporal que permita dar cuenta de su contexto de producción.

8. Asumimos aquí la ya clásica clasificación propuesta por Barthes (1986) cuando analiza ciertas funciones que el mensaje cumple en relación con la imagen y que hoy no podríamos pensar hoy como excluyentes: la de *relevo* y la de *anclaje*. Teniendo en cuenta que toda imagen es polisémicas, la función de *anclaje* fija la cadena flotante de significados que acompaña a toda imagen y orienta la lectura. Por su parte, la función de *relevo* implica la complementariedad de sentidos entre texto e imagen, dado que éste aporta información que no se desprende de la imagen.

Observamos, asimismo, que las propuestas alcanzadas no abordaban realmente la diversidad familiar; que en mayor o menor medida tendían a reproducir estereotipos de género y que solo en algunos casos se observaban intentos incipientes por superar estas realidades, más que nada a nivel lingüístico, aunque de modo poco exitoso. Notamos, en definitiva, un marcado conflicto entre el modo en que se propone abordar la diversidad y la equidad desde el curriculum prescripto y el curriculum oculto de los libros de texto analizados.

Por lo expuesto podemos afirmar que mientras los debates disciplinares, la investigación y la política educativa alientan un abordaje de la diversidad como factor transversal a los planteos escolares, los materiales curriculares pueden multiplicar planteos que se alejan de discursos inclusivos. En este contexto, las imágenes no solamente proponen versiones sobre aspectos de la realidad sino que suman evaluaciones y argumentos en torno a las mismas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), que deben ser puestos en discusión.

Desde este recorrido, necesariamente fragmentario y parcial, queremos alentar la reflexión sobre la dimensión ideológica de las imágenes que circulan en el contexto educativo, sobre el rol que pueden adquirir en las propuestas áulicas, sobre la necesaria intervención docente en la revisión crítica de materiales curriculares y de otros recursos que circulan en el contexto áulico, sobre el marcado protagonismo que pueden asumir maestros y profesores para andamiar propuestas didácticas que alienten la revisión crítica de los textos visuales como formas de contribuir a la formación de lectores críticos.

Asumimos, asimismo, que la dinámica del Grupo reproduce a escala una práctica necesaria en nuestras instituciones que promueve el protagonismo del colectivo escolar frente a materiales que suelen circular al interior de nuestro sistema educativo como portadores de un capital cultural fuertemente legitimado y de un poder simbólico difícilmente cuestionable en las interacciones cotidianas que establecemos con estos recursos (TABOADA, 2011).

5- A modo de conclusiones: algunas preguntas para la reflexión sobre el uso de imágenes en las propias prácticas educativas.

En nuestras investigaciones hemos encontrado que, en general, las imágenes son representaciones que requieren un mayor análisis y comprensión – en términos cognitivos e identitarios – por parte de los estudiantes y que, al mismo tiempo, precisan de una mayor mediación didáctica en las propuestas educativas.

Hemos mostrado cómo las lecturas de imágenes históricas tienden a reproducir los discursos míticos sobre la nación y la identidad nacional, y cómo las imágenes presentes en algunos libros de textos contradicen la idea de diversidad social y cultural de una nación. En ese sentido, ambas investigaciones muestran un tratamiento pobre, limitado y sesgado de las imágenes y con ello, un cierto desaprovechamiento de su potencialidad como recurso para desestabilizar los significados instalados en la escuela y en la propia sociedad. Sin duda, para que tal tarea de puesta en cuestión suceda, las imágenes deberían ser incluidas en dispositivos de mayor reflexión y reflexividad que faciliten la crítica a determinados modos de de ver y de ver(nos).

Por lo expuesto, las dinámicas institucionales pueden fluctuar entre naturalizar las imágenes, asumiendo su existencia de un modo pasivo y dejando implícita la necesidad de su interpretación y, también, de su abordaje didáctico, o por el contrario otorgar a los objetos visuales y multimodales el lugar que merecen en los recorridos curriculares propuestos, a la luz de las investigaciones que hemos mencionado y de otras que abordan la complejidad de estos objetos. Desde esta última decisión didáctica, se trata de objetivar su presencia en la escuela y fuera de ella para desmontar sus discursos y lo que aportan – u ocultan – en términos de discurso.

A modo de invitación, desde este capítulo proponemos algunas preguntas que pueden ayudarnos a (re)pensar el lugar de las imágenes en nuestras aulas:

1. En la selección de recursos

¿Tomo en cuenta el discurso visual cuando selecciono textos multimodales o diferentes elementos gráficos para trabajar en el aula?

¿Analizo las representaciones que los materiales seleccionados sostienen y la construcción de subjetividades que alientan?

¿Tomo en cuenta lo que aparece como visible o invisible, presente o ausente en los materiales que elijo?

2. En mi propuesta áulica

Frente a los textos que selecciono, ¿qué tipo/s de interacción con las imágenes promuevo desde mi proyecto áulico?

¿Abordo con mis estudiantes la dimensión ideológica de estos materiales?

¿Tomo en consideración el aspecto emocional – indicador de la subjetividad de quien observa - como dimensión del proceso de interpretación de diferentes recursos visuales?

¿Aliento la puesta en diálogo de diferentes emociones e interpretaciones?

¿Promuevo y acompaño rutinas de revisión crítica frente a imágenes y textos multimodales?

Las respuestas que cada profesor dé a estas preguntas permitirán evaluar el posicionamiento que cada uno asume frente a las imágenes y los aspectos que podría revisar para contribuir a formar lectores críticos, considerando que – tal como hemos venido sosteniendo – las imágenes contribuyen a representar(nos), lo que alienta esta necesaria revisión crítica que hemos buscado alentar desde las líneas compartidas.

REFERÊNCIA

APPLE, Michael W., *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, MEC-Paidós, 1989.

AUMONT, Jacques. L' image. Paris. Editions Nathan Trad. Cast: *La imagen*. Barcelona: Paidos, 1992.

BARTHES, Roland. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1986.

BØRRE JOHNSEN, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

CARBONE, Graciela. *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. La mirada afectiva en la historia. Lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España. *Quaderns Digitals*, 2005. Disponible em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8418

_____. Representaciones y valoración del “Descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de Argentina, Chile y España. In CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. (Orgs.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006. pp. 115-143.

_____. Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre Argentina, Chile y España. In VOSS, J.; CARRETERO, Mario (org.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, pp. 173- 197.

_____. Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, v.20, n.2, p.217- 227, 2008.

CARRETERO, Mario; BERMÚDEZ, Angela. Constructing histories. In: Jaan Valsiner (Org.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 625-648.

CASSANY, Daniel et al. *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó, 1994.

CASTRO SIMAN, Lana. L' imaginaire des adolescents sur la fondation de la nation au Brésil. In: Tutiaux. GUILLON, N. Tutiaux; NOURRISON, D. (Org.) *Identités, Mémoires, Conscience historique*. Saint- Étienne. Publications de l' Université de Saint Étienne, 2003, pp.11-121.

FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana. *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*, Madrid, Miño y Dávila, 2005.

FRIGERIO, Alicia. *Curriculum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José (1995) Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA Miguel (Org.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*, Granada, Proyecto Sur, 1995, pp. 75-130.

GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Representaciones de imágenes y narrativas históricas. Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 2005.

GONZÁLEZ, Maria Fernanda; CARRETERO, Mario. Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 2013, v.34, n.1, pp. 73-82.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. *Libros de texto y diversidad cultural*, Madrid, Talasa, 1998.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold, 2001.

LONCHUK, Marcela; ROSA, Aberto. Visualizando valores de ciudadanía. In M. F. GONZÁLEZ, Maria Fernanda; ROSA, Alberto (org.) *Hacer(se) ciudadanos. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2014, pp. 157-187.

_____. Voices of graphic art images. In MÄRTSIN, M.; WAGONER, Brady; AVELING, E. L.; GADIANI, I.; WHITTAKER, Lisa (org.). *Dialogicality in Focus. Challenges to theory, method and application* (pp. 129-146). New York: Nova Science Publications, 2012, pp. 129-146.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata, 2002.

PÉREZ MANJARREZ, E.; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. ¿Quién puede ser ciudadano? Agencialidad y representación histórica de los indígenas en las narrativas de jóvenes mexicanos y argentinos. En M. F. Gonzalez y A. Rosa (Comps.). *Hacer(se) ciudadanos. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2014, pp. 287-327.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2006) Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas, In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial, 2006, pp. 59-74.

ROSA, Alberto; BLANCO, Florentino. Actuations of identification and the games of identity. *Social practice/Psychological Theorizing*, 2007. Disponible en: <http://www.sppt-gulerce.boun.edu.tr/article7.aspx>

ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Values, Virtues, Citizenship and Self from a Historical and Cultural Approach. In A. Branco & J. Valsiner (eds.). *Cultural Psychology of Human Values* (3-29). Charlotte, N.C.: Information Age, 2012, pp. 3-29.

_____. Cultivo de psique ciudadana. In ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.) *Hacer(se) ciudadanos. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2014, pp. 51-89.

TABOADA, María Beatriz. *Nombrar el país: imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*, Paraná, La Hendija, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991.

Construção de personagens e complexidade narrativa em *A Teia* e *O Rebu*

Maria Ignês Carlos Magno
Rogério Ferraraz

Este texto¹ é um ensaio inicial sobre duas produções ficcionais recentes da Rede Globo de Televisão, *A teia* e *O rebu*, buscando desenvolver uma aproximação analítica em relação a essas obras, observando a complexidade narrativa e a construção de personagens nelas trabalhadas. Nesta abordagem inicial, por vezes ainda incipiente, o que está em jogo é a análise de aspectos mais gerais de como esses programas se estruturaram, tanto em relação aos personagens, como em relação às tramas.² Assim como fizemos com o capítulo sobre o seriado televisivo norte-americano *Twin Peaks* (1990-1991), escrito por estes autores, para o livro *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade (Volume 2: Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo)*, pretendemos com isso:

“demonstrar, na prática, como é possível aplicar conhecimentos de variadas áreas do conhecimento na análise de produtos audiovisuais, colaborando, assim, para a discussão sobre o uso pedagógico de filmes e programas de televisão por professores e pesquisadores em geral.”

(MAGNO; FERRARAZ, 2014, p.175-176)

1. Este texto teve uma primeira versão feita para ser apresentada oralmente na II Jornada Intergrupos de Pesquisa, realizada pelos Grupos de Pesquisa Comunicação e Cultura em Televisualidades (COMCULT/UFMG) e Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (Universidade Anhembi Morumbi), nos dias 26 e 27 de março de 2015, na UFMG. Uma versão editada e bem reduzida de alguns pontos desse ensaio integrou também o capítulo enviado pelo GP Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (Universidade Anhembi Morumbi) para o livro do Obitel – Brasil.
2. Apesar de delimitarmos nosso corpus em *A teia* e *O rebu*, neste ensaio os comentários estarão mais ancorados no primeiro programa, com o segundo sendo utilizado mais para efeitos de comparação.

A teia foi uma minissérie de 10 capítulos, escrita por Carolina Kotscho e Bráulio Mantovani, com a colaboração de Lucas Paraizo, André Siringelo, Stephanie Degreas e Fernando Garrido, sob a direção geral de Pedro Vasconcelos e Rogério Gomes. O programa foi exibido na Globo, entre os meses de janeiro e abril de 2014, no horário das 23 horas. De forma bem resumida, pode-se dizer que *A teia* narra a história do delegado Jorge Macedo (João Miguel), com todos seus dramas pessoais, e como ele empreendeu uma perseguição a uma quadrilha responsável por um grande assalto a um aeroporto, liderada por Marco Aurélio Baroni (Paulo Vilhena), um criminoso muito inteligente e sedutor. A trama estrutura esse enredo com várias idas e vindas temporais, entre presente e passado, usando, com muita frequência, o recurso do *flashback*, mas com demarcações cronológicas nem sempre precisas entre os vários períodos em que a história se desenrola. A primeira cena já coloca o telespectador no meio da perseguição, sem deixar muito claro, no início, quando e onde essa ação está ocorrendo, e quem são, de fato, herói e vilão.

Já *O rebu* foi tratada pela própria Globo como uma telenovela de curta duração, exibida no horário das 23 horas, entre julho e setembro de 2014, num total de 36 capítulos. Foi inspirada na telenovela homônima, de autoria de Bráulio Pedroso, exibida entre 1974 e 1975, também pela Globo. O *remake* foi escrito por George Moura e Sérgio Goldenberg, com colaboração de Charles Peixoto, Flávio Araújo, Lucas Paraizo e Mariana Mesquita, contando com direção de Paulo Silvestrini, Luisa Lima e Walter Carvalho, sob a direção geral de José Luiz Villamarim. Resumindo o *plot* principal da história: o corpo de Bruno Ferraz (Daniel de Oliveira) é encontrado³ na piscina da mansão de uma das empresárias mais ricas do país, Angela Mahler (Patricia Pillar), durante uma festa; a partir daí, tem início uma minuciosa investigação policial comandada pelo delegado Nuno Pedroso (Marcos Palmeira), acompanhado de sua assistente Rosa (Dira Paes). A trama conta esse enredo em 3 tempos diferentes: o presente, com a investigação a partir da descoberta do corpo, e “dois” passados, o mais imediato, com os fatos ocorridos durante a própria festa, e outro mais

3. Na primeira versão de *O rebu*, o mistério era duplicado, pois a audiência não sabia as identidades nem do assassino, nem do assassinado, que era revelado somente capítulos à frente.

distante, com os fatos que antecederam a festa – ambos trazidos a partir do uso de *flashbacks*. Toda a história central, da descoberta do corpo ao esclarecimento do crime, acontece em apenas um dia e meio.

Tanto no caso de *A teia*, como no caso de *O rebu*, foram muitos os elementos que chamaram a atenção: a produção, o estilo, as interpretações, a estrutura narrativa, a dramaturgia. Começamos exatamente pelo desenvolvimento das personagens.

1- Personagens em conflito

Desde o nascimento do teatro ocidental, a personagem é tema de reflexão entre autores e estudiosos da arte teatral, literária, cinematográfica, televisiva. De Homero a Aristóteles, de Shakespeare a Dostoiévski, de Hegel a Brecht, apenas para citar alguns exemplos de marcos teóricos do teatro e do romance, a conceituação da personagem foi-se definindo, completando-se, modificando-se ao longo das épocas e de acordo com as mesmas. Mas, apesar das diferentes concepções sobre a personagem em si, uma delas permanece: a de que toda personagem de ficção é “um ser de mentira, homo fictus, persona, simulacro, máscara, sombra, etc.” (PALLOTTINI, 2013, p.15). Um ser composto a partir da realidade, mas que não reúne todos os traços possíveis de serem encontrados em uma ou muitas pessoas, seus modelos. Por isso, “a personagem seria, isso sim, a imitação e, portanto, recriação de traços fundamentais de pessoa ou pessoas”, afirma Pallottini (2013, p.16). Isso tudo é sabido. No entanto, recuperar, mesmo que em linhas gerais, essa trajetória histórica das concepções da personagem, interessa para que se possa entender outros aspectos fundamentais relacionados a ela, como, por exemplo, a sua construção.

Se, para Homero, conforme observa Orhan Pamuk, “o caráter era um atributo definido, uma qualidade essencial que nunca se alterava, apesar de movimentos de medo e de indecisão, Odisseu é sempre corajoso” (PAMUK, 2011, p. 48), em Shakespeare, considerado o responsável por nossa moderna concepção de personagem de ficção, ela se desprende de sua definição secular – a encarnação de um único atributo básico, um papel unidimensional de natureza histórica ou simbólica. Em Dostoiévski, o

caráter se tornou muito mais forte e mais determinante que qualquer outro aspecto da vida. Nos dizeres de Pamuk: “lemos Dostoievski para entender a personagem e não a vida em si [...]” (PAMUK, 2011, p. 49). Hegel, em sua lógica dialética e, principalmente, na estética, vai permitir um avanço nos estudos sobre a personagem e as suas características, pois de acordo com Pallottini (p:52):

para o filósofo alemão, a personagem ou caráter é o verdadeiro centro da representação artística ideal, porque é nele que se concretiza a individualidade verdadeiramente livre, tal como o ideal, paradigma da estética hegeliana, o exige. (PALLOTTINI, 2013, 52)

Embora a dialética idealista de Hegel tenha influenciado muitos pensadores e artistas da época, foi o materialismo dialético a base das reflexões de Brecht sobre a construção da personagem. Para Brecht, se o homem e a história se fazem um ao outro, mutuamente, mudam-se um ao outro, produzem-se. A obra de Brecht:

não pode conformar-se com personagens imutáveis, monolíticas, perfeitamente coerentes – nem o pode fazer o teatro do mundo novo. Este teatro deve mostrar personagens que mudam num mundo que muda, personagens que são a soma de qualidades heterogêneas, resultado de ações e reações, de contradições objetivas e subjetivas, as quais interagem.” (PALLOTTINI, 2013, 137)

Não poderíamos completar essa breve exposição sem recorrer a Aristóteles, para quem o caráter e o pensamento são os princípios da caracterização da personagem de teatro e isso é básico na sua construção. Sobre a imitação dramática – já que iniciamos o texto com a afirmação de que a personagem de ficção é um ser *fictus*, uma *persona*, imitação –, Aristóteles diz:

como a imitação se aplica a uma ação e a ação supõe personagens que agem, é de todo modo necessário que estas personagens existam pelo caráter e pelo pensamento (pois é segundo estas diferenças de caráter e pensamento que

falamos da natureza dos seus atos). (ARISTÓTELES *apud* PALLOTTINI, 2013, 22-23).

São autores que tiveram o teatro e o romance como base para suas reflexões e práticas, é bem verdade, mas é primordial nos reportarmos a eles quando queremos entender ou discutir a construção da personagem de ficção em geral. Como nesse ensaio um dos focos é a caracterização das personagens em *A teia* e em *O rebu*, a retomada desses teóricos é fundamental para a compreensão e reflexão sobre tal construção.

A história contada em *A teia*, baseada em fatos reais e livremente adaptada,⁴ tem início quando uma quadrilha formada por nove criminosos comandados por Marco Aurélio Baroni assalta o Aeroporto Internacional de Brasília, levando 61 quilos de ouro. Eudes Andrade, Superintendente Regional da Polícia Federal, encarrega o delegado federal Jorge Macedo para o caso. Macedo é transferido de Fortaleza para Brasília, a pedido de seus colegas. Macedo aceita o caso, mas pede que Andrade o ajude a voltar para Fortaleza, onde deixou a mulher e a filha. Com Mariano Queiroz, amigo e policial, o agente Germano, policial que veio do Paraná, e os agentes Libânio e Tabora, Jorge Macedo começa a investigação com as evidências deixadas no local.

O enredo apresenta 26 personagens, sendo três deles considerados protagonistas: o delegado Jorge Macedo; Marco Aurélio Baroni, o bandido-

4. Baroni foi inspirado em Marcelo Moacir Borelli. Filho de um rico agricultor do interior do Paraná, que faliu e colocou a família em dificuldade financeira, Borelli resolveu virar bandido. Começou roubando carros e depois passou a assaltar bancos e carros fortes. Em pouco tempo, tornou-se líder de uma quadrilha. Borelli foi acusado de roubar 61 quilos de ouro de um compartimento de carga de um avião, pousado no aeroporto de Brasília, numa ação que durou cerca de 30 segundos. No mês seguinte, em 16 de agosto de 2000, ele e sua quadrilha sequestraram um Boeing-737-200, da Vasp. O grupo desviou a rota do avião Foz do Iguaçu-Curitiba, fazendo-o realizar um pouso forçado no norte do Paraná. No voo, estavam 61 passageiros e seis tripulantes. O alvo dos bandidos era malotes com 5 milhões de reais. Entretanto, o crime mais chocante de Borelli ficou conhecido em outubro de 2000. Após a sua prisão, foi descoberta uma fita de vídeo em que ele aparecia torturando uma menina de apenas 3 anos de idade. A criança era filha de sua namorada, na época, com um ex-comparsa de Borelli, que havia se tornado seu inimigo. As imagens chocantes foram exibidas durante 7 minutos, pelo *Programa do Ratinho* (SBT). Nelas, era possível ver Borelli espancando a menina, pisando e torturando. O apresentador Ratinho disse, na época, que a fita tinha uma maior duração, onde se via todo tipo de atrocidade com a menina, entre elas choques elétricos e Borelli forçando a criança a comer as próprias fezes. (Fonte: <http://www.boxdeseries.com.br/site/conheca-o-bandido-que-inspirou-a-teia/> . Acesso em 01/03/2015)

chefe da quadrilha de criminosos; e Celeste (Andréia Horta), ex-prostituta, mulher de Baroni, ex-mulher de Ney, um ex-comparsa de Baroni, e mãe de Ana Teresa, a Ninota. As demais personagens se dividem entre os dois grupos: o grupo do delegado Macedo e o do bandido Baroni.

Além dos já mencionados, o grupo do delegado Jorge Macedo é formado ainda por: Áurea, mãe de Jorge e de Eduardo; Eduardo, meio-irmão mais novo de Macedo; Isabel, mulher de Macedo e mãe de Paula; Walter Gama, namorado de Áurea; Clayton, bandido e informante da Polícia Civil; Grego, piloto e chefe do tráfico de armas na região sul do país; Joel Aragão, Segurança da Infraero no aeroporto de Brasília.

O grupo de Baroni é composto ainda por: Wanda, tia e cúmplice de Baroni; Suzane, ex-viciada e amante de Wanda; Letícia, primeira mulher de Baroni; Charles, amigo e braço direito de Baroni; Oliveira, chefe da antiga quadrilha de Baroni e pai de Miltinho; Cabeleira, bandido foragido em São Paulo, e que se juntou a Baroni e Grilo.

O gênero é policial, o que certamente pede uma estrutura narrativa que o caracteriza, como veremos adiante. O cenário é montado para que a ação se desenvolva e os lados em oposição a realizem com sucesso. Nesse cenário e gênero, entram as personagens responsáveis para que a ação se realize. Criaturas criadas para conduzirem a ação. Seres que, ao produzirem o conflito, mostrarem seus sentimentos, suas paixões, lutarem para vencer ou morrer, determinam a ação dramática. Não se trata de criar uma personagem que seja a cópia de uma pessoa existente, mas que reúna em si condições de existência, que tenha coerência, lógica interna, veracidade, enfim, um ser verossímil. Daí a importância do autor criar personagens as mais próximas possíveis do ser humano.

Considerando esses e outros aspectos necessários para que uma história convença o espectador e observando a estrutura dramática de *A teia*, conseguimos, além de identificar os elementos que caracterizam o gênero policial, perceber que os autores têm domínio total sobre a criação de suas personagens, desde a aparência física, os defeitos, as preferências, as alegrias, as emoções, as relações que elas estabelecem umas com as outras e na sociedade, enfim, tudo que é exigido de uma obra de ficção, para que a

verossimilhança e a coerência existam. Tudo é coerente para que os autores pudessem montar a trama de uma história baseada em fatos reais.

No entanto, ao procurarmos entender o desenho das figuras humanas que seriam preenchidas com as características necessárias para que cada uma delas fosse verossímil, o primeiro dado que chamou nossa atenção foi a montagem das três personagens principais: o delegado Macedo, Marco Aurélio Baroni e Celeste. Baroni, baseado em personagem real e fonte principal para criação do roteiro. Celeste, também baseada em uma personagem real. E Jorge Macedo, que foi construído a partir das pesquisas realizadas no arquivo pessoal do delegado aposentado da Polícia Federal, Antonio Celso dos Santos. Macedo não existiu no mundo histórico, mas foi construído a partir de uma espécie de colagem de fragmentos de histórias reais. Apesar de parecer óbvio, já que se trata de ficção, o que nos interessa aqui é a estratégia dos autores para compor as personagens, a ação e a trama.

Acompanhando as características de cada uma delas, o que ficamos sabendo é que Jorge Macedo é um delegado incorruptível, obstinado, adora o jogo da investigação, gosta da manipulação, mas não quebra as regras. Marco Aurélio Baroni é um bandido sofisticado, pertencente à classe média alta, ex-estudante de engenharia, que vai para o crime. Dois lados que se opõem na trama, são os sujeitos da ação dramática, do movimento interno da trama. Personagens antagônicas que representam não somente os dois lados da investigação, mas a linha tênue que os separa. Apesar de estarem em lados opostos, as duas personagens vivem profundos conflitos internos que os aproximam. Jorge Macedo tem mulher e filha que precisou deixar em Fortaleza, para ir à Brasília, além de viver um drama com a mãe e com seu meio irmão. Baroni é apaixonado por Celeste, por quem sente enorme ciúme, além do drama familiar, revelado somente no final da história. Em comum ainda, as duas personagens possuem uma obsessão, uma pelo crime e a outra pela perseguição.

Nesse jogo dos contrários, polícia de um lado e bandido do outro, existe um dado na história que merece ser observado na construção das personagens e da trama, ou seja, o drama familiar que os acompanha durante toda a narrativa. Estratégia que nos coloca diante de personagens

intensas internamente. O conflito não é somente parte da ação dramática, mas interno às personagens. Os autores não trabalham com a quebra da dicotomia apenas para criar personagens redondas, como se diz para a construção de personagens verossímeis, mas criam duas personagens opostas, como pede a ação, mas idênticas em suas angústias, como se fossem a figura do duplo, para que pudéssemos enxergar a verossimilhança na essência. A ficção é ambientada no século XXI, mas as personagens ainda são movidas por sentimentos inerentes ao ser humano.

Já no caso de *O rebu*, a construção dos personagens pertence totalmente ao universo ficcional. No entanto, isso não impede que ela também seja feita de forma complexa, ao contrário. Até pelo fato de se tratar de um *remake*, as possibilidades podem ser férteis e criativas. Na novela original, que teve 112 capítulos, a história trazia 43 personagens principais. Já no *remake*, com 36 capítulos, foram 23 personagens principais ou que se destacaram na trama. Além do fato de o desfecho final da primeira versão ser conhecido, todo *remake* requer uma atualização/adaptação, tendo em vista o formato, a duração, o contexto social, entre outras questões. Além da diferença em relação à identificação do corpo encontrado na piscina, entre a história original e a de 2014, e de algumas personagens terem desempenhado papéis diferentes na versão atual, chamou a atenção a personagem do delegado. Na primeira versão, ele comandava sozinho toda a investigação. No *remake*, o delegado Nuno Pedroso, responsável pela investigação, tem uma companheira de investigação, Rosa. Seguindo a premissa de que o crime é passional, a investigadora vasculha as redes sociais de todas as personagens para entender o comportamento dos mesmos fora da festa. O delegado não acredita na hipótese dela. Essa mudança entre as duas versões pode interessar, pelo menos nessa primeira leitura, sob dois aspectos: as redes sociais sendo utilizadas pelos autores como ferramentas que favorecem a narrativa, já que contam a mesma história em menos capítulos, e a incorporação da tecnologia no roteiro. Estratégias dos autores para encurtar a história e trazer a tecnologia e os usos que podemos fazer dela para dentro da diegese. Um meio dentro do meio; o uso dos celulares pelos participantes da festa, o que revela aspectos da realidade atual e, ao mesmo tempo, ferramenta que possibilitou apresentar cenas, personagens e

seqüências inteiras que, na versão original compunham os capítulos, e que, nos dias atuais, podem ser apresentados em minutos, nas telas dos celulares em geral, e em especial, na tela da investigadora Rosa.

É interessante observar como essa forma de se trabalhar com as personagens, quebrando visões dicotômicas e investindo na complexidade, é bem característica da narrativa seriada ficcional contemporânea, sendo análoga ao modo como as narrativas também vêm sendo estruturadas. Não à toa o título da segunda parte do livro *Narrative Strategies in Television Series*, editado por Gaby Allrath e Marion Gymnich (2007), que aborda programas como *Twin Peaks* (EUA, 1990-1991) e *Arquivo X* (*The X-Files*, EUA, 1993-2002), entre outros, é exatamente *Personagens multicamadas, Narrativas multicamadas*. Não diferente do que ocorre em *A teia* e em *O rebu*, ainda que os resultados não tenham obtido êxito total em ambos os casos: se, em *O rebu*, as relações entre construção de personagens e estratégia narrativa funcionem de modo mais orgânico e alcancem um grau maior de comunicação e engajamento com a audiência, essa fórmula parece não ter funcionado tão bem em *A teia*.

2- Narrativas complexas

No artigo “Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea”, Jason Mittell defende que: “A complexidade narrativa já está suficientemente difundida e popularizada a ponto de podermos considerar o período que abrange dos anos 1990 até hoje como a era da complexidade televisiva.” (MITTELL, 2012, p. 31). Mittell analisa exclusivamente, em seu estudo, a televisão norte-americana, mas muito do que o autor aponta poderia ser aplicado à televisão brasileira – ainda que os exemplos não sejam tão abundantes como no outro país (pelo menos no que diz respeito, em nosso caso, à chamada televisão aberta). No que concerne aos objetos analisados neste capítulo, a minissérie *A teia* e a telenovela de curta duração *O rebu*, sem dúvida é possível localizar vários elementos que, de acordo com Mittell, caracterizam os programas televisivos “narrativamente complexos”, vistos pelo autor como um “modelo de narração diferenciado” (MITTELL, 2012, p. 30). Ainda segundo Mittell, essa complexidade “oferece uma gama

de oportunidades criativas e uma perspectiva de retorno do público que são únicas no meio televisivo” (MITTELL, 2012, p. 31). Como se tentará demonstrar aqui, o problema é que, se tal complexidade funciona nas séries, pela possibilidade que elas apresentam de longa duração e extensão em várias temporadas,⁵ no caso específico de *A teia*, uma minissérie, e *O rebu*, uma telenovela de curta duração, ambas obras fechadas e circunscritas a uma única temporada, a utilização dos elementos complexos evidenciados por Mittell podem tanto encantar a audiência, como confundi-la e afastá-la, não gerando o engajamento e a participação que se espera do público.⁶

Como se viu, as duas narrativas contam histórias do gênero policial, envolvendo investigações, pendendo mais para ação, no caso de *A teia*, e mais para novela detetivesca, no caso de *O rebu*. Ainda que existam diferenças entre a narrativa literária e a narrativa audiovisual (no caso, televisiva), é possível relacionar *A teia* à chamada “novela criminal” e *O rebu*, à “novela de detetive”. De acordo com Flávio Kothe:

Novela de detetive e novela criminal não são, portanto, a mesma coisa, ainda que ambas tratem de crimes, deciframentos e punições. A primeira é a história da decifração intelectual de um crime de autor desconhecido, o detetive não precisa ser um policial e em geral não é alguém que use da violência física para chegar aos resultados, preferindo usar as células cinzentas, num processo de “dedução” intelectual; a segunda é a história da punição de um crime cometido por

5. Quem também atenta para essa questão é Cássio Starling Carlos (2006). Segundo o autor: “A longa duração, com a possibilidade de se estender em várias temporadas, é que serve de princípio eficaz para a complexidade. Ela permite aos criadores de séries ampliar o número de personagens, desenvolver suas personalidades, temperamentos e ações em um nível extremo de detalhe e, ao mesmo, tempo, estabelecer inúmeros laços dramáticos entre eles.” (CARLOS, 2006, p. 26).

6. Pelo extenso levantamento de informações feito por Ana Márcia Andrade, bolsista de mestrado do PPGCOM UAM, e por Grazi Ferraccioli e Vítor Hugo Galves, bolsistas de IC da UAM, em fóruns de discussões de redes sociais como o Facebook, de sites como o Gshow e de blogs como o Filmow, por exemplo, o que se percebe é exatamente essa recepção/participação paradoxal, principalmente em relação à minissérie *A teia*, entre o interesse e o desinteresse, entre o êxtase pelo emaranhado narrativo e dramático e o repúdio pela falta de compreensão gerada por certo excesso de linhas temporais, personagens e fios narrativos. Talvez pelo fato de se caracterizar como uma narrativa de investigação em torno de um mistério, do tipo “Quem matou?” (os americanos denominam esse subgênero justamente de *Who dunnit?*), *O rebu* tenha causado mais engajamento da audiência e conseqüentemente, mais participação dos espectadores/seguidores.

autor conhecido. A novela policial é geralmente uma variante da história criminal, quando tem por herói um policial e a polícia geralmente não aparece apenas no fim para prender o criminoso; basicamente há nele um uso maior da violência, tanto ao cometer quanto ao combater o crime, inclusive por parte daquele que se encarrega de decifrar os meandros e subterrâneos da negatividade. (KOTHE, 1994, p. 107)

Uma das idéias básicas é a de que a novela criminal visa contar a história do crime, de autoria já conhecida, e da perseguição que a polícia empreende para capturar o criminoso. Já a novela de detetive preocupa-se em contar a história do esclarecimento do crime, de autoria desconhecida, focando em todo o processo de investigação e descoberta.⁷ Ambas, é claro, visando a captura final do vilão.⁸

Sem dúvida, não é muito diferente do que ocorre nos dois programas analisados, como ficou claro, desde o início deste texto, com a apresentação das sinopses básicas das obras. Porém, como foi demonstrado na análise da construção dos personagens, esses gêneros (ou subgêneros) também passam por um processo de complexificação, espelhando, num certo hibridismo genérico, o conflito que caracteriza os protagonistas e antagonistas dessas histórias.

Essa mistura de gêneros encontra eco em outro “hibridismo”. Outra forma que as narrativas seriadas ficcionais contemporâneas vêm trabalhando com a complexidade é a aproximação com o real.

7. É curioso como Flávio Kothe começa a descrever o que geralmente acontece em uma história detetivesca: “Na novela de detetive, o crime acontece com frequência em uma mansão, um navio, uma pequena ilha ou até um avião, em suma, dentro de um espaço fechado, onde ninguém pode entrar ou sair de modo imediato” (KOTHE, 1994, p. 105). Impossível não pensar imediatamente em *O rebu*.

8. Vale ressaltar que tanto *A teia*, como *O rebu*, ainda que trabalhem com temas distintos em suas tramas, podem ser enquadradas no mesmo tipo de narrativa seriada, se for seguida a classificação proposta por Arlindo Machado: “Existem basicamente três tipos principais de narrativas seriadas na televisão. No primeiro caso, temos uma única narrativa (ou várias narrativas entrelaçadas e paralelas) que se sucede(m) mais ou menos linearmente ao longo de todos os capítulos. É o caso dos teledramas, telenovelas e de alguns tipos de séries ou minisséries. Esse tipo de construção se diz *teleológico*, pois ele se resume fundamentalmente num (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais.” (MACHADO, 2005, p. 84)

Ao propor, num artigo publicado em 1998, que realidade e ficção, no caso da televisão brasileira, cruzam-se e interagem, Elizabeth Rondelli, analisando programas da Rede Globo de Televisão, já afirmava que: “Os produtos ficcionais telenovelas e seriados (...) se nutrem dos episódios e temas da realidade exibida nos telejornais”. (RONDELLI, 1998, p. 30) Esse modelo de aproximação da ficção com a realidade parece ter se acentuado nos últimos 20 anos. Uma das hipóteses para essa busca do real pela narrativa ficcional, comentada por Rondelli, mas observada também por outros autores (CARLOS, 2006; ESQUENAZI, 2010), é a tendência do audiovisual contemporâneo em expandir o efeito realista, na tentativa de causar ainda mais impacto dramático. Tal *realismo* pode ser verificado em várias estratégias, sejam elas narrativas, dramatúrgicas, estilísticas, entre outras. No caso dos programas aqui estudados, isso fica mais nítido na minissérie *A teia*, como vimos na análise sobre a construção das personagens, ainda que esse elemento não esteja ausente em *O rebu*.

Como se afirmou na abertura desse texto, o presente ensaio não teve o objetivo de esgotar a análise acerca de personagens e narrativa em *A teia* e *O rebu*, ao contrário. A idéia foi justamente apontar alguns tópicos possíveis de estudo sobre esses dois programas, especialmente para verificar a possibilidade da aplicação do conceito de complexidade em suas estruturas dramatúrgicas e narrativas, além de estabelecer bases sólidas para que se possa discutir se tal complexidade foi bem trabalhada (ou não) pela emissora, visando o estímulo à cultura participativa, fundamental na contemporaneidade. A estratégia observada em *O rebu*, com a investigação que Rosa empreende nos perfis das personagens em redes sociais, parece ser fruto justamente desse novo contexto, que possibilita ampliar essas teias, trazendo para o próprio universo ficcional um elemento que poderá se expandir para outros meios e telas, dependendo da eficácia de seu uso e do engajamento participativo da audiência.

REFERÊNCIAS

- ALLRATH, Gaby; GYMNICH, Marion (Org.). *Narrative Strategies in Television Series*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- CARLOS, Cássio Starling. *Em tempo real: Lost, 24 horas, Sex and the City e o impacto das novas séries de TV*. São Paulo: Alameda, 2006.
- ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries televisivas*. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- KOTHE, Flávio. *A narrativa trivial*. Brasília: UnB, 1994.
- MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 4.ed. São Paulo: Senac, 2005.
- MAGNO, Maria Ignês Carlos; FERRARAZ, Rogério. “Para além dos episódios, diários e fitas cassetes: a (proto) transmídiação em *Twin Peaks*, de David Lynch e Mark Frost”. In: VERSUTI, A.; BERALDO, R.; GOSCIOLA, V. (Org.). *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade*. v. 2. Recife: UFPE, 2014, pp. 175-193.
- MITTELL, Jason. “Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea”. *Matrizes*. v.5, n.2, p. 29-52. São Paulo: USP, janeiro/julho 2012.
- PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia: a construção da personagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PAMUK, Orhan. *O romancista ingênuo e o sentimental*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RONDELLI, Elizabeth. “Realidade e ficção no discurso televisivo”. *Imagens*. v.8. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

Título EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E IDENTIDADE
Formação de professores, transmídia e criatividade

Organizadores Fabrícia Teixeira Borges, Silviane Bonaccorsi Barbato,
Asdrúbal Borges Formiga

Projeto Gráfico Denise Simões

Capa Soraya Holder

Créditos da capa (foto, ilustração, etc.)

Revisão de Texto

formato 15,5 x 22,0 cm

fontes Minion Pro, Swis721 Cn BT

papel Offset 75 g/m² (miolo)

Triplex 250 g/m² (capa)

Impressão e Acabamento Oficina Gráfica | EdUFPE



ISBN 978-85-415-0298-6



9 788541 502986