

Revista
APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X



06

Dossiê
**ANÁLISES, TECNOLOGIAS
E EXPERIÊNCIAS**

VOLUME 03 - NÚMERO 06 - JAN-JUN 2021



SUMÁRIO

DOSSIÊ

**PROCESSO EDUCACIONAL DE UMA PARCERIA PÚBLICA PRIVADA:
O CASO DO MBA ESTRATÉGIAS COOPERATIVAS 08**

Simão Ternoski

**APONTAMENTOS PRELIMINARES SOBRE POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CONSTITUIÇÃO DAS PESQUISAS NA ÁREA 31**

*Vanêssa de Cássia Oliveira
Marisa Schneckenberg*

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:
UMA ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS EM DISCIPLINAS
DO CURSO DE LETRAS/EAD DA UNICENTRO 45**

*Nadia Cristina Weiss Pires
Maria Aparecida Crissi Knuppel*

**A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
COMO ESPAÇO DISCURSIVO À COMUNIDADE SURDA: UM MOVIMENTO QUE
FORTALECE(RÁ) PRÁTICAS EDUCATIVAS DE AFIRMAÇÃO ÀS IDENTIDADES
LINGUÍSTICAS BILÍNGUES 59**

*Ivanilda Almeida Meira Novais
Roziane Keila Grandó*

**METODOLOGIAS ATIVAS: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE NO
CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI 73**

*Flávio Rodrigues de Oliveira
Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Adriano Hidalgo Fernandes*

GERAL

**FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES NA ERA DIGITAL:
REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA 85**

*Fabíola Da Costa Leite
Adriana de Jesus Scholtz*

**SCORE IA CRESOL: 96
UTILIZANDO INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA ESTIMAR
VIABILIDADE DE CRÉDITO**

*Luiz Carlos Bandeira Kos Lassance
Simão Ternoski*

**EDUCAÇÃO BÁSICA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO
DISCURSIVO CARTA DE RECLAMAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA 107**

Jucenilton Alves dos Santos

ENTREVISTA

O POTENCIAL DOS MOOCS NA EDUCAÇÃO ABERTA 120

*Entrevista com Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Por Scheyla Joanne Horst*

QUEM SOMOS

EDITORES

Ernando Brito Gonçalves Júnior

Marcio Fernandes

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Scheyla Joanne Horst

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E NORMATIZAÇÃO

João Angelo Pires da Silva

FOTOGRAFIA

Ann H/Pexels

COMITÊ CIENTÍFICO

Carlos Rinaldi	UFMT	Brasil
Carlos Williams Jaques Morais	UEPG	Brasil
Danyelle Stringari	Unespar	Brasil
Estela Miranda	UNC	Argentina
Ferenc Pal	Elte	Hungria
Francisco Sanchez Lopez	USal	Espanha
Ilka Ribeiro de Souza Serra	UEMA	Brasil
Jamile Santinello	Unicentro	Brasil
Jorge Kulemeyer	UNJu	Argentina
Klaus Schlünzen Jr	Unesp	Brasil
Laurete Ruaro	Unicentro	Brasil
Lourdes Chaparro	UNE	Paraguai
Lucrécia Sotelo	UNPA	Argentina
Maria Aparecida Crissi Knuppel	Unicentro	Brasil
Maria Luísa Furlan Costa	UEM	Brasil
Sandra Polon	Unicentro	Brasil
Soreya Reyez	EducaTech	México
Yeldy Rodríguez	UniMinuto	Colômbia

ENDEREÇO POSTAL

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Núcleo de Educação a Distância (Nead)

Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz

CEP: 85015-430

Guarapuava, Paraná, Brasil

CONTATO

+55 42 3621-1364

aproximacao@unicentro.br

revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao

REVISTA APROXIMAÇÃO — VOLUME 03. NÚMERO 06. — JAN-JUN 2021

ISSN: 2675-228X — GUARAPUAVA - PARANÁ - BRASIL

APRESENTAÇÃO

Análises e reflexões fazem parte do cotidiano, ainda mais se tratando de uma sociedade muito conectada em que as tecnologias cada vez mais ocupam espaço no centro das atenções em todas as áreas. Diante desse contexto e ainda enfrentando as problemáticas geradas pela pandemia de Covid-19, o número 6 da Revista Aproximação traz o Dossiê “Análises, Tecnologias e Experiências”, publicando artigos e relatos de experiências que possuem a modalidade Educação a Distância, suas metodologias e abordagens, ou o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como pontos focais.

Destaca-se, nesta edição, a participação de egressos de cursos da modalidade EaD da Universidade Estadual do Centro-Oeste, revelando também o potencial dos estudantes na pesquisa acadêmica. Por exemplo, o curso de especialização MBA em Estratégias Cooperativas da Unicentro, que foi ofertado em parceria com a Cooperativa Cresol, é analisado ponto a ponto; assim como uma das disciplinas ofertadas no curso de Letras Português EaD, que utilizou textos multimodais em sua produção e passa por uma observação atenta. Essa graduação ofertada via sistema UAB – pauta de um artigo sobre políticas educacionais - formou a sua primeira turma em 2021 e alcançou a nota máxima no processo de reconhecimento. De tal modo, há uma preocupação em observar profundamente a modalidade e suas práticas, a fim de aperfeiçoar constantemente o trabalho desenvolvido.

Na entrevista do número atual, a pesquisadora Ilka Serra (UEMA) compartilha as suas experiências a partir da plataforma Eskada, que tem se destacado na oferta de cursos abertos on-line tanto no Brasil quanto no exterior, com um catálogo diversificado e parcerias que ampliam a visibilidade da importância da Universidade pública. A perspectiva da educação aberta é destacada nessa conversa, trazendo a relevância de as instituições de ensino superior investirem na oferta de cursos com diferentes abordagens para a comunidade.

Aproveitamos, também, para divulgar o lançamento do livro “Docência no Ensino Superior em Tempos Fluídos”, organizado pela professora Ilka, pela professora Maria Aparecida Crissi Knuppel e pela jornalista Scheyla Joanne Horst (essas últimas duas editoras da Revista Aproximação). A publicação está disponível para *download* gratuito no endereço uvpr.pr.gov.br/publicacoes e reúne autores de todo o Brasil com reflexões importantes para os dias atuais.

BOA LEITURA E ATÉ A PRÓXIMA APROXIMAÇÃO!

Os editores.



DOSSIÊ

PROCESSO EDUCACIONAL DE UMA PARCERIA PÚBLICA PRIVADA: O CASO DO MBA ESTRATÉGIAS COOPERATIVAS

Simão Ternoski¹

RESUMO

As cooperativas de crédito assumem papel de destaque no contexto brasileiro, formando uma rede de pessoas cujos colaboradores são o elo direto entre as cooperativas e a sociedade. Um colaborador que necessita de treinamento e formação e a educação a distância torna-se a ferramenta mais eficaz para atingir maior número de pessoas nos locais mais remotos. O problema da pesquisa questiona: quais os principais motivos da evasão/abandono nos cursos EaD? O objetivo é avaliar os resultados da parceria entre o Cresol Instituto e a Universidade Estadual do Centro-Oeste na oferta do curso de especialização *lato sensu* MBA Estratégias Cooperativas. O estudo é descritivo, utiliza dados quantitativos da oferta do curso e aprofunda qualitativamente a percepção dos alunos. Os resultados indicam para a satisfação dos alunos e uma taxa média de evasão de 14,7%. Foram identificadas lacunas em algumas disciplinas, como enfoque prático limitado e metodologia inadequada, além do desempenho ineficiente de alguns tutores.

Palavras-chave: Cooperativas de Crédito; Educação a Distância; Acompanhamento Pedagógico; Evasão; Tecnologias.

ABSTRACT

Credit unions play a prominent role in the Brazilian context, forming a network of people whose employees are the direct link between the cooperatives and society. An employee who needs training, and the distance education becomes the most effective tool to reach a greater number of people in the most remote places. The research problem asks: what are the main reasons for evasion/abandonment in distance education courses? The objective is to evaluate the results of the partnership between Cresol Instituto and the State University of the Midwest in offering the *lato sensu* specialization course "MBA – Cooperative Strategies". The study is descriptive, uses quantitative data from the course offering, and qualitatively deepens the students' perception. The results indicate for student satisfaction and an average dropout rate of 14.7%, gaps were identified in some subjects, such as limited practical focus and inadequate methodology, in addition to the inefficient performance of some tutors.

Keywords: Credit Cooperatives; Distance Education; Pedagogical Monitoring; Evasion; Technologies.

¹ Doutorando e Mestre em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR), Professor do Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava/PR. E-mail: sternoski@unicentro.br. ORCID: 0000-0003-1227-7966.

INTRODUÇÃO

O cooperativismo é destaque no cenário brasileiro. Em 2020, as cooperativas somaram R\$ 351,4 bilhões em ativos, com receita bruta, em 2018, de R\$ 259,9 bilhões, superior inclusive ao Produto Interno Bruto (PIB) anual de 20 Estados brasileiros. No ramo do cooperativismo de crédito, 34% dos brasileiros possuem alguma relação com uma das 909 cooperativas, que juntas somam 9,8 milhões de cooperados e demandam 67,3 mil colaboradores (MUNDOCOOP, 2020).

No ramo do crédito se insere a Cresol, presente atualmente em 17 Estados brasileiros, que através de uma de suas 612 agências atende a um total de 630 mil cooperados espalhados por 565 municípios (CRESOL, 2021). Uma abrangência que requer formar e capacitar seus colaboradores para melhorar os serviços prestados à comunidade. Dados do Cresol Instituto, responsável pela capacitação dos colaboradores do sistema Cresol, apontam que atualmente 16.592 colaboradores são alunos da modalidade Educação a Distância (EaD), e o instituto já entregou mais de 191.701 certificações que somaram 6.876 horas de cursos (CRESOL INSTITUTO, 2021).

O ensino a distância vem ganhando espaço não só no ambiente institucional da Cresol, por meio do Cresol Instituto, mas também é destaque no contexto brasileiro, é o que apontam os dados do censo da educação de 2017. Para o Inep (2018), em 2007 o número de matriculados em cursos de ensino superior na modalidade EaD era de 369.766 (7% do total de alunos), em 2012 o percentual avança para 15,8%, atingindo 1.113.850 alunos naquele ano, e chega em 2017 a 1.756.982 acadêmicos (21,2%). Um crescimento, entre 2007 a 2017, de 375,16% nas matrículas EaD, contra os 33,79% de aumento nas matrículas presenciais, inclusive esta última com queda no número de matriculados entre 2015-2017.

Se por um lado a relevância da educação a distância vem se tornando cada vez maior no Brasil e no sistema Cresol, por outro lado é preocupante a taxa de abandono. O mapa do ensino superior no Brasil, para o ano de 2019, elaborado pelo Instituto Semesp a partir do censo da educação, indica que nas maiores instituições a evasão no ensino presencial atinge 31,6%, enquanto na modalidade a distância é ainda maior, chegando a 34,9% (SEMESP, 2019). Identificar os motivadores do abandono é o primeiro passo para se pensar as estratégias de ensino, de acordo com Ramos e Schabbach (2012) a avaliação auxilia a entender se os objetivos e o desenho estão sendo atingidos de modo que compensem os custos, permite ainda, para Costa e Castanhar (2003), orientar as correções, continuidade ou suspensão de uma ação.

Nesse cenário, questiona-se: quais os principais motivos da evasão/abandono nos cursos EaD? O objetivo é avaliar os resultados da parceria entre o Cresol Instituto e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) na oferta do curso de especialização *lato sensu* MBA Estratégias Cooperativas, identificando os motivadores da evasão e do abandono do curso.

A parceria da Unicentro com a Cresol para a oferta de cursos EaD se iniciou em 2013, e até o momento já foram formados 476 alunos em diferentes Estados brasileiros. A primeira oferta (2014-2015) formou 166 especialistas em Cooperativismo Solidário e Crédito Rural, foi reofertada (2017-2018) formando mais 127 alunos. Na terceira edição, avaliada neste estudo, e denominada de MBA Estratégias Cooperativas, mais 183 colabo-

radores do sistema Cresol receberam o título de especialistas.

A pesquisa se justifica na relevância de avaliar e acompanhar as ações tomadas para reduzir ainda mais os índices de evasão, ampliando o número de colaboradores capacitados e formados no sistema Cresol. Este estudo, além desta seção introdutória, apresenta a metodologia seguida de um panorama do curso, e na sequência retrata os resultados da oferta. Por fim, estão relacionadas as considerações finais e referências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é descritiva e usa dados primários do registro dos acadêmicos do curso de especialização *lato sensu* em MBA Estratégias Cooperativas, aprofundada com um questionário enviado por e-mail aos discentes. Os dados envolvem o número de matriculados, evasão, aprovação e a avaliação de docentes, tutores, plataforma e coordenação, quantificando as percepções do aluno e o histórico de aproveitamento da turma, uma característica que torna o estudo quantitativo. O estudo é também qualitativo, permitindo identificar as percepções dos discentes e compor uma valiosa fonte de informações. Aliás, a coleta de dados foi realizada através de questionário fechado, complementado com entrevistas abertas (BÊRNI, 2002; DEMO, 2008; DESLANDES, 1999; DUARTE, 2004; GIL, 2010).

A elaboração e aplicação do questionário empregou a ferramenta formulários do Google, complementando os dados de registro e histórico dos alunos junto à instituição. A ferramenta de coleta de dados (questionário) ficou disponível no período de 6 a 14 de abril de 2021, com convite de participação encaminhado no dia 6, lembretes nos dias 9 e 12 e com uma mensagem de encerramento do questionário enviada no dia 14 de abril de 2021, junto à relação de e-mails dos alunos, com reforço de convite no grupo de WhatsApp do curso.

Os lembretes com o convite para participar da pesquisa são fundamentais para elevar o percentual de respostas, 13,2% dos questionários (7 casos) foram preenchidos fora das datas que o convite foi enviado. O maior percentual de respostas aconteceu no primeiro dia do envio do convite (35,8%), e o segundo maior percentual de questionários preenchidos ocorreu no último dia, logo após o envio do e-mail de lembrete informando para o término da pesquisa, neste dia 30,2% dos discentes (16 casos) responderam ao questionário.

Do total de questionários encaminhados (222) o percentual de respostas foi de 23,87% (53 casos), dos quais um deles foi descartado devido a problemas de preenchimento, já que o aluno informou que desistiu do curso, mas avaliou todas as disciplinas (mesmo sem cursar) com nota máxima. Dos questionários selecionados, 44,2% (23) foram respondidos por discentes da ênfase de gestão de pessoas, e os outros 29 (55,8%) são alunos da ênfase de negócios e finanças. Ainda 13 casos (24,53%) assinalaram no questionário a disponibilidade para participar da entrevista aberta, mas quando contatados somente sete (53,85%) efetivamente participaram.

A entrevista aberta aconteceu por meio do WhatsApp com recebimento de áudio de avaliação do discente, fase que ocorreu logo após o aluno preencher o questionário e informar interesse de participar da entrevista, e se estendeu até o dia 15 de abril de 2021. Os entrevistados receberam um único áudio com uma pergunta aberta e geral solicitando a

avaliação do curso em seus diferentes aspectos, como: professores, materiais, plataforma, tutores, enfim, pontos que julgassem pertinentes. Uma vez recebido e transcrito o áudio, uma segunda rodada de perguntas específicas foi feita caso identificados pontos relevantes na primeira fala.

O questionário foi encaminhado a todos os alunos matriculados (222), independente do seu *status* de concluído, retido ou de desistente. Uma das questões versou sobre a motivação que levou ao abandono/desistência formal, tendo apenas um respondente, cujo questionário foi descartado conforme já descrito, e o mesmo não detalhou os motivos da desistência. Os demais são casos que permaneceram no curso (aprovados e retidos), não tendo formalizado a desistência, um perfil de respondentes que limita uma avaliação mais profunda, pois entender o que motivou uma desistência seria relevante no sentido de repensar práticas pedagógicas.

Os dados quantitativos foram analisados com uso de gráficos e tabelas, apresentando o perfil do aluno, regiões de abrangência, evasão, e a avaliação da disciplina, professor, tutor, coordenação e plataforma. Já as entrevistas produziram informações qualitativas avaliadas via análise do discurso para entender a percepção do aluno e contrapor com os dados quantitativos (CAREGNATO; MUTTI, 2006; WEBSTER, 2006).

PANORAMA DO CURSO

A atual oferta do curso de MBA Estratégias Cooperativas, *lato sensu*, é fruto de uma parceria iniciada em 2013 entre a Unicentro e o Cresol Instituto. Em 2013, o então Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário (Infocos), juntamente com a Central Cresol Baser buscaram a Unicentro e o seu Núcleo de Educação a Distância (Nead) para a oferta de uma capacitação aos seus colaboradores, diretores e cooperados, a proposta inicial pretendia apenas ofertar um curso de aperfeiçoamento.

O Nead faz então uma chamada pública aos departamentos da Unicentro, atendido pelo Departamento de Ciências Econômicas (Decon). Surgem duas propostas de curso, uma de aperfeiçoamento voltada aos cooperados, diretores e colaboradores sem o ensino superior completo, e uma segunda de especialização para aqueles já graduados, permitindo atender aos vários níveis de formação dos colaboradores, diretores e cooperados da Cresol. A parceria então é firmada, e a primeira oferta ocorreu entre 2014 e 2015, e foi intitulada de Especialização/Aperfeiçoamento em Cooperativismo Solidário e Crédito Rural, com 570 horas de curso. Contemplou 737 alunos na modalidade de aperfeiçoamento e 317 alunos na especialização de diferentes regiões brasileiras, formando 166 especialistas na oferta.

O percentual elevado de retenções e evasões (47,63%) na primeira oferta da especialização foi reflexo de inúmeros gargalos do processo de construção e oferta do curso. Ternoski *et al.* (2015); Ternoski *et al.* (2018) e Knuppel *et al.* (2021) identificam que os lapsos temporais, suporte dos tutores e professores, reconhecimento e valorização do profissional por parte da cooperativa, e os diferentes níveis de formação no mesmo curso foram os principais problemas identificados que contribuiriam para o alto percentual de retidos na especialização.

Esses problemas foram avaliados e corrigidos para a segunda oferta (2017 a 2018), que se restringiu apenas a alunos graduados. A oferta contemplou 183 inscritos, dos quais

30,6% não concluíram o curso (retidos e evadidos), novas avaliações foram conduzidas buscando aproximar o conteúdo com as necessidades do dia a dia dos colaboradores. Nessa oferta, Ternoski *et al.* (2018) e Knuppel *et al.* (2021) identificaram a necessidade de aprimorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e de se criar um momento presencial no início do curso para aproximar os discentes da coordenação e das plataformas de ensino/aprendizagem.

As avaliações dos acadêmicos e gestores foram incorporadas, cujas práticas, matriz curricular (ver Quadro 1), nomenclatura e formas de ensino aprendizagem permitiram atender às novas demandas. A terceira oferta, denominada MBA Estratégias Cooperativas, ênfases: 1) gestão de pessoas; e 2) negócios e finanças (2019-2020), contemplou 222 alunos, com 82,4% de concluintes e apenas 14,7% de evasão. A oferta contou com disciplinas mais direcionadas, e as ênfases permitiram atender a demandas específicas de formação dos colaboradores.

A denominação para MBA atendeu a uma necessidade dos acadêmicos e do Cresol Instituto para aproximar o curso do ambiente de negócio das cooperativas, as disciplinas, mais direcionadas em cada uma das ênfases são fruto das necessidades que as cooperativas enfrentam no dia a dia. Cada disciplina, conteúdo e professores é resultado de um esforço conjunto entre o Cresol Instituto e a Unicentro, permitindo compor uma equipe que, além da experiência docente, possuísse vivência prática no cooperativismo.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de MBA Estratégias Cooperativas

PRÉ-OFFERTA E AMBIENTAÇÃO		ÊNFASE EM NEGÓCIOS E FINANÇAS	
Aula Inaugural Geral		DISCIPLINA	C/H
Aula Inaugural nas Regiões		Matemática Financeira aplicada ao Cooperativismo de Crédito	40
Ambientação da Plataforma Moodle		Investimento e Planejamento Financeiro	40
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS		Análise de Negócio e Contratação de Crédito	40
DISCIPLINA	C/H	Crédito Oficial de Repasses	40
Introdução à Educação a Distância	20	Gestão de Risco e Compliance	40
Estratégias Cooperativas	40	ÊNFASE EM GESTÃO DE PESSOAS	
Empreendedorismo e Inovação	30	DISCIPLINA	C/H
Mercado Financeiro	30	Comunicação e Relacionamento Interpessoal	40
Economia da Cooperação e Marco legal do Cooperativismo	40	Clima Organizacional e Administração de Conflitos	40
Plano de Negócios	40	Gestão por Competências e Performance	40
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		Líder Coaching	40
Trabalho de Conclusão de Curso/Plano de Negócios	80	Técnicas e Métodos de Desenvolvimento do Trabalho em Equipe	40

Fonte: Elaborado pelo Autor

Ao todo, o processo de seleção da terceira turma recebeu 284 inscritos, foram aceitas, na primeira etapa, 234 inscrições. Na segunda fase, 12 inscritos foram indeferidos por ausência de documentação obrigatória para a matrícula, e o curso se inicia em 2019 com 222 alunos regularmente matriculados e distribuídos em 112 municípios de 11 Estados brasileiros, como pode ser observado nas Figuras 1, 2, 3 e 4.

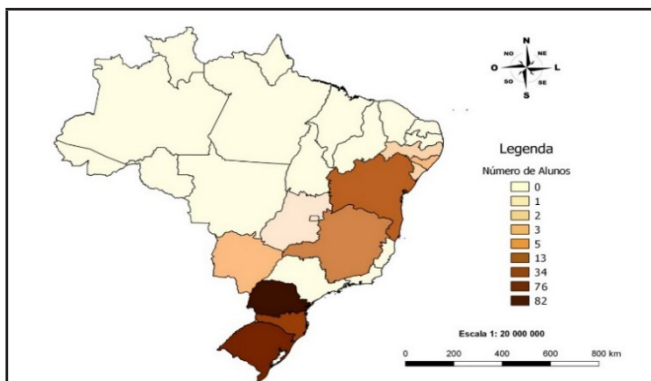


Figura 1 –Alunos por Estado brasileiro

Fonte: Elaborado pelo Autor

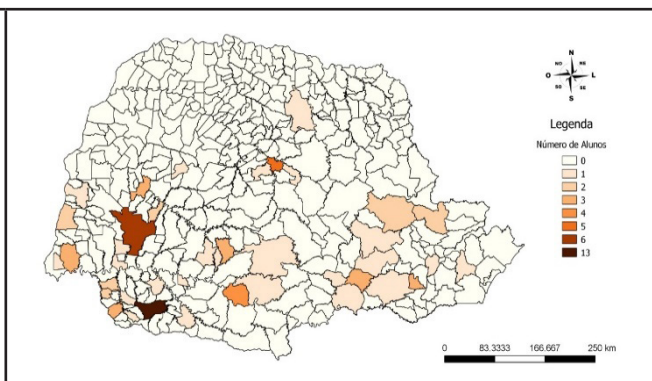


Figura 2 –Alunos por Município Paranaense

Fonte: Elaborado pelo Autor

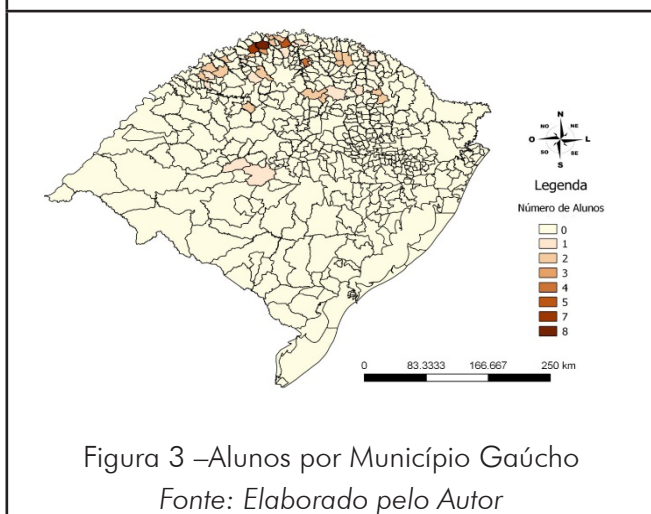


Figura 3 –Alunos por Município Gaúcho

Fonte: Elaborado pelo Autor

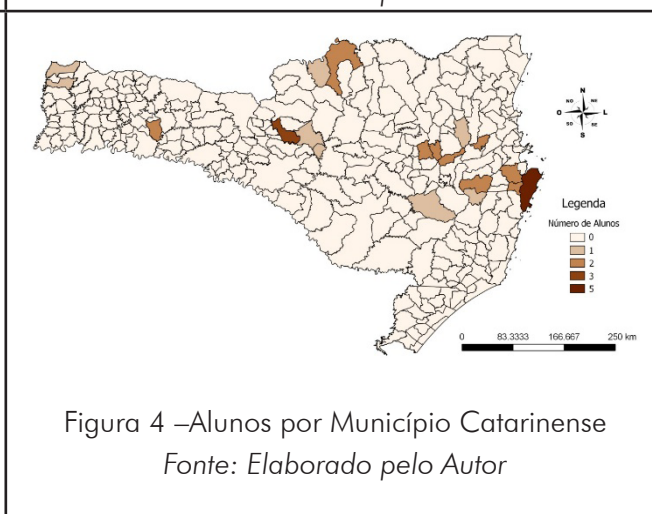


Figura 4 –Alunos por Município Catarinense

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os Estados com maior proporção de alunos são o Paraná (36,94%) seguido do Rio Grande do Sul (34,23%) e de Santa Catarina (15,31%), fruto principalmente da maior presença da Cresol nesses três Estados do Sul. Mas, a expansão do sistema Cresol, que vem ocorrendo nos últimos anos para outros Estados, permitiu o curso receber alunos de outras regiões brasileiras, como da Bahia (5,86%), além de Alagoas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe, que juntos somaram 7,66% do total de inscritos.

A abrangência do curso ao nível local indica que 112 municípios brasileiros estão representados, um alcance que só foi possível graças ao formato EaD adotado, e que chegou a regiões muitas vezes desamparadas de ofertas de cursos de pós-graduação *lato sensu*. A Figura 2 reflete a abrangência de municípios representados no Estado do Paraná, que tanto possui o maior número de alunos, como também foi o berço da criação do sistema Cresol. Dos 399 municípios paranaenses foram recebidos alunos de 40 deles, com destaque para o município de Francisco Beltrão – sede da Central Cresol Baser.

Seguido do Estado do Paraná, no Rio Grande do Sul foram registrados alunos em 37 cidades, que se somam às 19 cidades do Estado catarinense, conforme pode ser observado nas Figuras 3 e 4. É possível constatar maior frequência no Noroeste gaúcho e no Leste catarinense, principalmente pela atuação e presença das centrais e cooperativas nestas regiões. Os demais Estados brasileiros contemplam cinco municípios em Minas Gerais, quatro na Bahia, seguidos de dois municípios em Alagoas, além de um município nos

Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Sergipe, mais o Distrito Federal.

AVALIAÇÃO DO CURSO

AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS QUANTO ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO

Uma vez entendido o panorama da oferta é fundamental avaliar as ações didático-pedagógicas, além de identificar as percepções dos acadêmicos quanto às metodologias de ensino, contrapondo com os dados de aproveitamento/evasão. A evasão veio sendo constantemente reduzida frente aos dados das edições anteriores, fruto das ações que corrigiram as falhas, como de lapsos temporais entre disciplinas, e do cronograma prolongado, a terceira oferta exigiu um repensar de cronograma contínuo e relativamente breve.

O ensino a distância por si só já representa um desafio, o aluno precisa se adaptar a metodologia, criar uma rotina e aprender a estudar sozinho, além disso, muitas vezes enfrenta desafios, como a falta de acesso, a lentidão da internet e outros impeditivos que dificultam a aprendizagem (MOORE, 1990; VERGARA, 2007). Uma realidade presente na fala dos entrevistados, o entrevistado 5 afirma que a modalidade EaD foi um desafio, além de completamente diferente da sua rotina habitual de estudos, “eu vejo que foi bem diferente para mim, foi um desafio, eu sempre estive acostumado a tratar isso na sala de aula, a aprender na sala de aula [...], eu sempre evitei fora do ambiente da faculdade estudar, e no EaD não tem muita, opção”. Reforça ainda que deixou de participar de algumas aulas e de interagir com os tutores, seguindo sozinho, e admite que isso pode ter levado à perda de parte da experiência do curso, já que deixava para a última hora as entregas e, inclusive, perdeu prazos.

A modalidade a distância pode causar certo receio em alguns alunos, principalmente naqueles que a desconhecem, foi o que relatou o respondente 6 ao afirmar que teve “medo em fazer, por que como que nós iríamos estudar? Como seria a comunicação, as matérias, os professores, as provas? Mas, logo depois da aula inaugural, fiquei mais calmo, tive uma noção de como será estudar por EaD”. O entrevistado 11 também afirmou ter tido dificuldades de adaptação com o ensino a distância, já que é “uma realidade um pouco diferente da que estava acostumada [...] é um pouco diferente da que vi na graduação, mas bem melhor”, reafirmou a dificuldade de organizar seu tempo de estudo, principalmente nas disciplinas que mais exigiam.

A aula inaugural realizada nas regiões não era fruto da avaliação deste estudo, mas apareceu nas falas dos respondentes. Esse momento presencial, no início do curso, foi uma estratégia adotada para aproximar o curso aos alunos, fruto de uma demanda que surgiu em ofertas anteriores e buscou romper o distanciamento e permitir ao aluno conhecer as ferramentas, plataformas de ensino e plataformas administrativas, além de ter um primeiro contato com a coordenação do curso.

Na opinião do respondente 6, “a aula inaugural é muito importante porque podemos tirar várias dúvidas, [...] fomos muito bem orientados, quais passos seguir, depois da aula inaugural”. Para o entrevistado 11, parte das dúvidas foram supridas com a aula inaugural, ao considerar que “foi de suma importância para tirar as dúvidas e fazer alguns esclarecimentos voltados a plataforma e o formato que seria desenvolvido o curso”. A EaD vem como uma nova forma de estudar, mais conectada a uma cibercultura onde pessoas estudam de maneira diferente com o uso de tecnologias digitais (SERRES, 2013). O forma-

to, para Brasil (2018) e Mas (2007), amplia, interioriza e expande a educação e as opções de cursos pelo país, alunos e professores apesar de distantes fisicamente, se conectam por meio das plataformas digitais.

Os acadêmicos mencionaram nas entrevistas abertas os desafios e as experiências vivenciadas com o curso e com o formato EaD. Na visão do respondente 4 a modalidade de ensino à distância é positiva, e permite “a possibilidade de estudar em qualquer momento, isso falo que foi uma grande vantagem para mim”, já que afirmou não ter possibilidade atualmente de cursar presencial. Mesmo assim, muitos não se adaptam ao formato de ensino, abandonado o curso, como pode ser observado na Figura 5, a qual contempla ainda dados de aproveitamento e a nota da avaliação do aluno, separada por disciplinas.

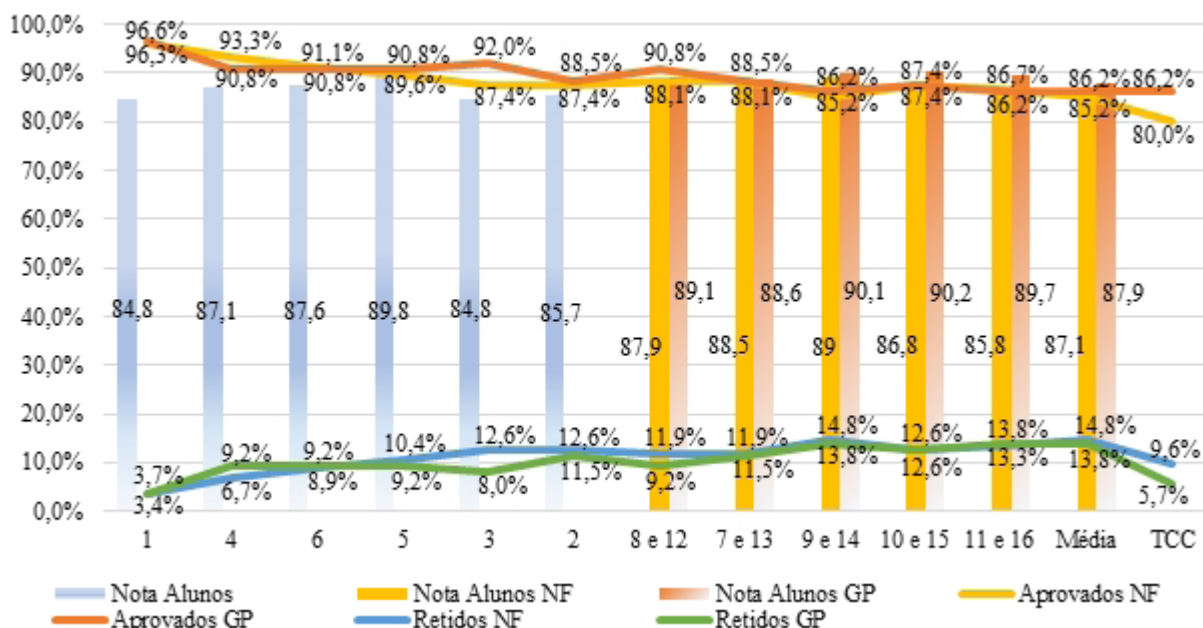
Vale um parêntese antes da análise desses dados, já que refletem o panorama após todas as etapas de reoferta, planos de estudo e ações que visavam recuperar alunos com notas insuficientes. A Unicentro adota para a aprovação média 7, assim, durante a oferta das disciplinas foram disponibilizadas oportunidades aos alunos de recuperar o conceito não atingido, dado que nesse processo de avaliação da aprendizagem, sobretudo no curso em tela, deve ser valorizado o trabalho dos acadêmicos, e a avaliação precisa ser uma ferramenta contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, mas, primeiro, que permita efetuar mudanças no fazer pedagógico.

No processo de avaliação, ocorrida toda on-line na plataforma Cresol EaD, os acadêmicos foram acompanhados por um grupo de tutores que auxiliaram na identificação e resolução de problemas e dificuldades. As avaliações foram desenvolvidas em duas fases, sendo: 1ª fase – oferta normal da disciplina, onde os alunos foram avaliados por atividades durante a oferta (envio de arquivos, bancos de questões, fóruns, entre outras metodologias definidas pelo professor), bem como por uma avaliação final (on-line) ao término da oferta, e que ocorria concomitantemente ao início da próxima disciplina. Para os alunos que não atingiam a média necessária (7), mas que tiveram ao menos 50% de aproveitamento, foi ofertada uma atividade complementar que permitia ao aluno atingir a média; 2ª fase – o plano de estudos, ou também denominado de reoferta, com valor de 10 pontos, permitia ao aluno refazer a disciplina onde não atingiu o conceito necessário. Nesse processo de reoferta foi aplicada uma restrição, visando não favorecer alunos que nunca acessaram o curso, assim, teve direito a refazer disciplinas todo o aluno retido (reprovado) em até 5 disciplinas, sendo que no rol dessas cinco poderia constar até duas disciplinas não cursadas.

DADOS DE APROVEITAMENTO/EVASÃO

Um perfil variado dos alunos reflete para a não adaptação a ferramenta de ensino por parte de alguns desses acadêmicos, é o que demonstra a Figura 5 que compõe uma série de informações importantes, agrega o aproveitamento e a evasão, além das notas atribuídas pelo aluno em relação ao planejamento, às atitudes, aos métodos de avaliação e ao trabalho do professor(a), separando ainda entre disciplinas obrigatórias e disciplinas de cada ênfase. As disciplinas de 1 a 6 foram disciplinas de núcleo comum de ambas ênfases, já de 7 a 11 eram destinadas apenas a ênfase de negócios e finanças, e de 12 a 16 apenas a ênfase de gestão de pessoas. As disciplinas estão organizadas na figura conforme a ordem de oferta.

Figura 5 – Aproveitamento/retenção dos alunos por disciplina, e a nota atribuída pelo aluno para a disciplina²



Fonte: Elaborado pelo Autor

Durante a oferta das disciplinas de cada ênfase ocorreu ainda a oferta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fato que denota a diferença percentual na média de aprovados nas disciplinas (85,6% dos alunos matriculados), e a média dos efetivamente concluintes (82,4%), visto que muitos chegaram a finalizar as disciplinas, mas não concluíram o TCC.

Os dados indicam que entre as disciplinas de núcleo comum, a disciplina de plano de negócios foi a que mais reteve alunos, finalizada por 87,8% dos 222 alunos matriculados. Em relação à retenção de cada ênfase é possível notar que a disciplina de análise de negócios e contratação de crédito, da ênfase de negócios e finanças, apresentou percentual de aprovação de 85,2%, já na ênfase de gestão de pessoas duas disciplinas, estas, gestão por competências e performance, e líder coaching apresentaram o menor percentual de aprovação (86,2%). Entender os motivos da retenção/desistências é fundamental para perceber possíveis falhas no processo, seja fruto da complexidade do conteúdo, o que demanda maior suporte de tutores e professores, seja devido à inadequação dos materiais e da metodologia de ensino, onde uma disciplina relativamente menos complexa se torna de difícil entendimento por falhas na metodologia.

Para detectar esses pontos, os acadêmicos tanto avaliaram as disciplinas em termos do planejamento, das atitudes, métodos de avaliação e do trabalho do docente, atribuindo uma nota em uma escala de 0 a 100 pontos, como também elencaram a disciplina mais adequada/melhor e a menos adequada/pior. No quesito nota, na ênfase de negócios e

² Nota: A figura apresenta as disciplinas na ordem que foram ofertadas no curso, a numeração corresponde a disciplina, sendo: 1 - Introdução à educação à distância; 2 - Plano de negócios; 3 - Economia da cooperação e marco legal do cooperativismo; 4 - Estratégias cooperativas; 5 - Mercado financeiro; 6 - Empreendedorismo e inovação; 7 - Investimento e planejamento financeiro; 8 - Matemática financeira aplicada ao cooperativismo de crédito; 9 - Análise de negócios e contratação de crédito; 10 - Crédito oficial de repasses; 11 - Gestão de risco e compliance; 12 - Comunicação e relacionamento interpessoal; 13 - Clima organizacional e administração de conflitos; 14 - Gestão por competências e performance; 15 - Técnicas e métodos de desenvolvimento do trabalho em equipe; e 16 - Líder coaching.

finanças, mesmo com a disciplina de análise de negócios e contratação de crédito apresentando o maior percentual de alunos retidos, foi a disciplina com a maior nota média da ênfase (89 pontos). Isso somente reforça que a complexidade da disciplina pode ter sido responsável pela maior taxa de retenção, já que os alunos avaliaram positivamente o planejamento, atitude, métodos e as formas de avaliação desenvolvidas pelo professor. Identifica-se neste caso a necessidade de se melhorar o suporte para acompanhamento dos alunos, treinamento de tutores e grupos de apoio, para que a complexidade do conteúdo dessa e de outras disciplinas na mesma condição possa ser superada via melhor aproveitamento dos acadêmicos.

Por outra via, na ênfase de gestão de pessoas as disciplinas de gestão por competências e performance, e a disciplina de líder coaching, ambas apresentaram maior retenção, e, ao mesmo tempo na disciplina de líder coaching os alunos atribuíram a menor nota (85,8 pontos) dentre as disciplinas da ênfase ao avaliarem a metodologia, avaliações, atitudes e o planejamento do professor. Nesse caso, a retenção pode não estar relacionada à complexidade, e requer repensar materiais, metodologias de ensino e o próprio planejamento da disciplina para se criar suporte e conteúdo mais adequado às expectativas dos discentes.

No bloco comum, a disciplina de plano de negócios apresentou a maior retenção de alunos, e obteve nota na avaliação dos alunos de 85,7 pontos, a segunda disciplina com maior frequência de alunos que a consideram como menos adequada ou pior. Os discentes foram convidados a opinar sobre a disciplina mais relevante (excelente, ou melhor) e a menos relevante, identificou-se que 13,46% dos 52 discentes que responderam ao questionário, consideram a disciplina de matemática financeira aplicada ao cooperativismo de crédito como a melhor disciplina, mesmo sendo uma disciplina específica da ênfase de negócios e finanças, e cursada apenas por parte dos respondentes, já a disciplina de mercado financeiro (disciplina do núcleo comum), foi a segunda melhor disciplina na percepção de 11,54% dos respondentes.

Em termos negativos, a disciplina menos adequada na percepção de 23,08% dos respondentes foi introdução à educação a distância, seguida da disciplina de plano de negócios (19,23%), ambas disciplinas eram obrigatórias a todos os alunos (núcleo comum), independentemente da ênfase cursada.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM O CURSO

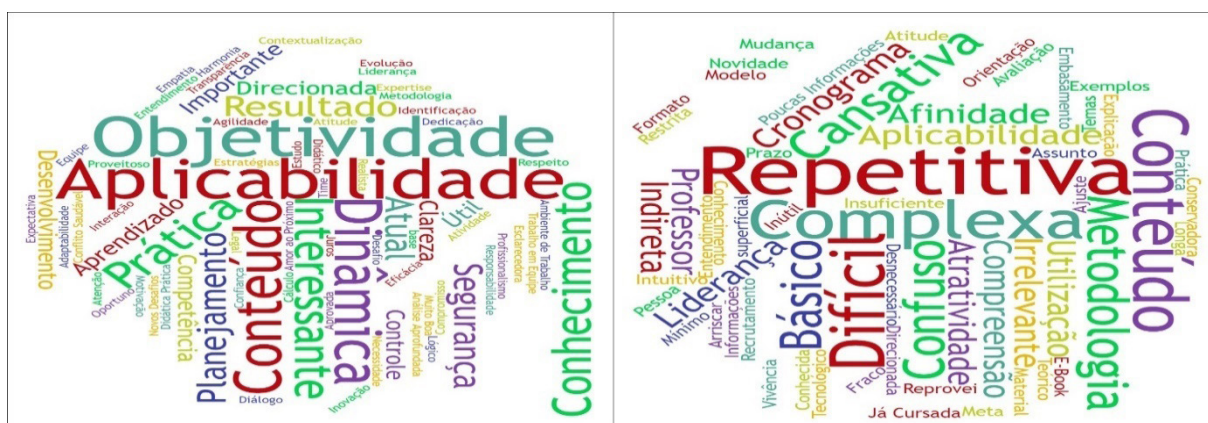
Ao estabelecer um ranking dos dois extremos (disciplinas mais e menos adequadas) os alunos foram desafiados a resumir em três palavras o motivo que levou a resposta, objetivou-se, com isso, identificar os desafios do curso e contemplar as experiências vivenciadas. Na disciplina de matemática financeira aplicada ao cooperativismo de crédito, as palavras que resumem este *ranking* de melhor disciplina, pontuadas pelos acadêmicos, envolvem a sua aplicabilidade e a relação com a prática, sendo uma disciplina considerada explicativa, objetiva, com conteúdo atual e importante. Em seguida aparece a disciplina de mercado financeiro, cujas características ressaltadas são a dinâmica e a atualidade da disciplina, que se somam ao conteúdo e a capacidade de ser esclarecedora para assuntos considerados interessantes pelos alunos.

Quanto às disciplinas com pior avaliação, as palavras que resumem a disciplina de introdução à educação a distância tratam de um conteúdo já cursado e repetitivo, além de ser pontuado que o assunto não é de interesse e muitas vezes maçante. Já na disciplina

de plano de negócios, segunda colocada neste ranking, os alunos pontuaram como sendo confusa e ressaltaram o desgaste, orientações, prazos e conteúdo insuficiente que congrega alguns dos motivos desta escolha. A Figura 6 apresenta uma nuvem das palavras mais recorrentes na visão dos acadêmicos, se refere a todas as disciplinas e não apenas aos extremos citados.

Na nuvem de palavras que pontua as características mais valorizadas em termos positivos das disciplinas, a aplicabilidade da disciplina é a característica mais recorrente, aparece em 5,34% das palavras, seguida de características como objetividade e dinâmica (4,58% ambas). Os acadêmicos ainda consideram como positivo o conteúdo, a prática, o conhecimento gerado e a capacidade da disciplina de se tornar interessante, além de outras características que podem ser observadas na Figura 6, ao todo foram identificadas 81 qualidades que resumem positivamente as disciplinas.

Figura 6 – Palavras que resumem a satisfação (imagem da esquerda) e a insatisfação (imagem da direita) com as disciplinas



Fonte: Elaborado pelo Autor

No aspecto negativo, 71 atributos foram elencados, os acadêmicos pontuaram com maior frequência a complexidade da disciplina e a repetitividade dos conteúdos abordados (5,31% cada), na sequência o conteúdo e a dificuldade também aparecem ambos em 4,42% das palavras da nuvem. Ainda se destacam como aspectos negativos características como: cansativa; confusa; tempo; básica e metodologia. Vale destacar que o aluno poderia elencar até o limite de 3 (três) palavras, sendo que as respostas foram refinadas e padronizadas em uma única forma escrita (apenas singular), e ajustadas quanto palavras femininas e masculinas, além de serem unidas palavras com mesmo sentido ou com sentido próximo – sinônimos (exemplo: subjetivo e subjetividade, aplicação e aplicabilidade, etc.).

Avançando nesse quesito os acadêmicos foram ouvidos a partir da entrevista aberta, e ao avaliar as disciplinas as percepções foram divergentes. Para o entrevistado 2, por exemplo, algumas disciplinas foram superficiais, “teve alguns pontos que ficaram muito irrelevantes, talvez porque era foco da disciplina, talvez porque a gente não pressionou mais”. O discente cita que gostou da disciplina de liderança e coaching, e entende que deveria ser aplicada de maneira mais prática, com maior quantidade de exemplos e “assuntos ligados a cooperativa, ficou um pouco vaga as informações naquele assunto por serem bem abertas”.

Na visão do respondente 10, algumas disciplinas tiveram “digitalização de docu-

mentos, que às vezes, dificulta a leitura”, materiais extensos e pouco tempo disponível, e entende para a necessidade de se pensar atividades, materiais e disciplinas em relação ao tempo disponibilizado, visto que atividades extensas geram dúvidas sobre o que de fato estava sendo solicitado. Reforça que a disciplina de plano de negócios precisa ser flexibilizada para ambas as ênfases, pois sentiu dificuldade já que cursou a ênfase de gestão de pessoas, reforçando que o modelo trabalhado na disciplina “não serviu de base para o TCC final”.

Uma percepção reafirmada pelo respondente 6 ao considerar que, na disciplina de plano de negócios, ficou “perdido por onde começar, a tutora me ajudou mais não ficou legal”. Considera que nesse processo o papel dos professores foi fundamental, já que com o pouco tempo que tiveram conseguiram passar o conteúdo, além do suporte do tutor e dos fóruns, entende que algumas disciplinas (“plano de negócio; modelos de liderança; planejamento financeiro”) poderiam ter um cronograma mais alongado.

As disciplinas e o conhecimento adquirido foram muito positivas para o respondente 10 e permitiram embasar a realização do TCC/Plano de Negócios ao final do curso. As disciplinas, de maneira geral, também são avaliadas positivamente pelo respondente 12, ao afirmar não ter dúvida “de que todas as disciplinas me proporcionaram conhecimentos riquíssimos os quais levarei na minha bagagem tanto na vida pessoal quanto profissional”.

Além da adaptação ao formato de ensino (EaD), as disciplinas devem atender às expectativas dos acadêmicos, minimizando o abandono, uma das características mais valorizadas e que aparece na nuvem de palavras da Figura 6 foi a aplicabilidade prática, algo que é recorrente também nas falas dos entrevistados. Para o respondente 2, é preciso pensar a aplicabilidade prática das disciplinas para refletir o mercado e o dia a dia, “cada professor, enfim pense o que eu estou abordando, o tema que eu estou abordando, como que isso se aplica na cooperativa”, reafirmando a necessidade de olhar para o conteúdo e questionar sua aplicabilidade prática. Entende que o professor deveria desafiar mais os alunos a pensar esta aplicação, e que se isso for implantado de fato, ou se respondida esta indagação sobre a aplicação “tá garantido o curso, valeu a pena o investimento”.

A aplicabilidade da disciplina e do conteúdo é retomada também na fala do respondente 5, ao reconhecer a importância do vídeo e do material disponibilizado, mas que não são suficientes. Entende que o teórico deve se somar à prática e à didática do professor, já que considera como experiência mais positiva a disciplina de “matemática financeira, porque o professor ia lá mostrava o exemplo, aí mostrava no Excel, aí mostrava na calculadora, então você pegava a forma de fazer mesmo”, e reafirma a necessidade de exemplos práticos. Fato observado também na fala do entrevistado 6, que ao avaliar a disciplina de líder coaching afirma que deveria “ter sido mais direcionado para instituição financeira”.

A relação entre a teoria e a prática, fortemente presente nas avaliações, é ainda fundamental para a assimilação do conhecimento pelo aluno, e não para uma simples reprodução do conteúdo. Neste sentido, o respondente 5 reforça que “às vezes não é só responder um questionário”, pois quando a forma de avaliação é a reprodução do livro, com um CTRL+F a resposta é encontrada “isso acaba fazendo não pensar muito, você decora, [...]”, mas quando você tem um trabalho” tende a ser forçado a fazer, pensar e aplicar a teoria, isso sim, é uma experiência significativa na formação, que se soma ao teórico, importante, mas que fica como um material de apoio, “uma base de consulta, eu sei que se um dia eu precisar saber [...], eu posso olhar lá na apostila, que eu vou guardar para o resto da vida”.

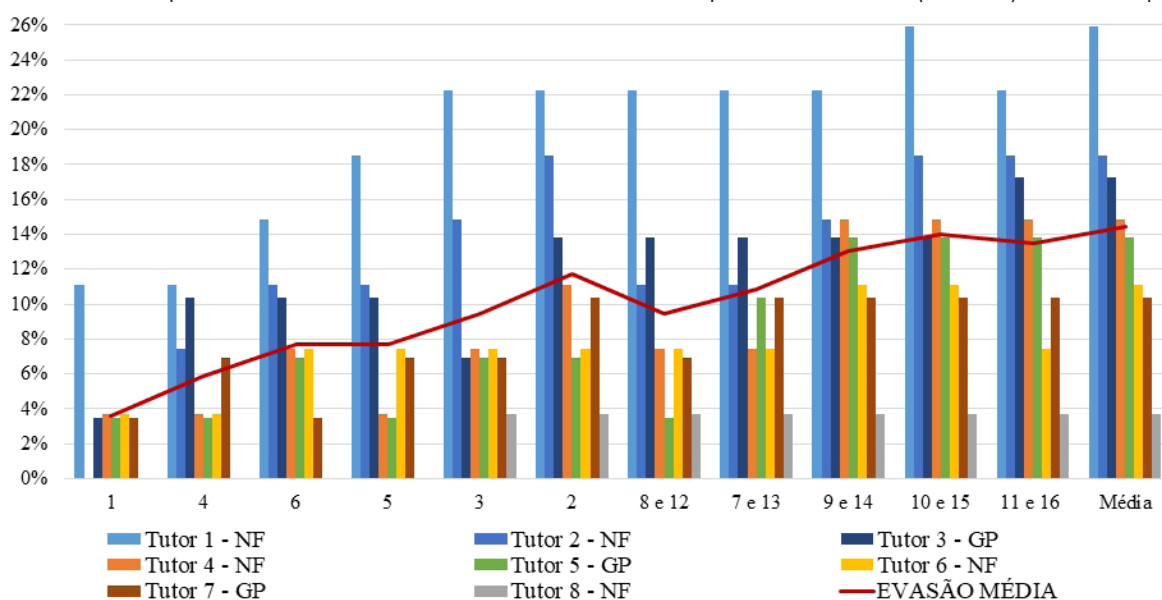
Apesar das necessidades de melhoria na aplicação prática, o respondente 4 reafirma que o curso supre essa necessidade por ter foco direto com a cooperativa e relação com o trabalho diário desenvolvido. Visão semelhante à do respondente 6, ao afirmar que em “muitas disciplinas consegui levar ao meu trabalho [...], as matérias que pareciam que eu estava no trabalho”, exemplifica a disciplina de líder coaching, a qual colocou em prática, e a disciplina de gestão por competências e performance que auxiliou a administrar conflitos internos e com colegas, mas, mesmo assim, entende a necessidade de aprofundar esse direcionamento para a cooperativa, pois o curso versava sobre estratégias cooperativas e a ênfase nas pessoas, sendo que sentiu falta dessa “parte: estratégias, cooperativismo, pessoas, parcerias, cooperado”.

O bom aproveitamento nos cursos da modalidade a distância depende também do professor, suas atitudes, conteúdo e de sua metodologia. Na visão do respondente 4 a atuação dos professores foi positiva, reafirmada pela visão do entrevistado 11 ao considerar que tiveram uma atuação importante, sempre respondendo às dúvidas com agilidade. Para além dos professores, o bom aproveitamento tem relação com o suporte dado, seja através de tutores, pela coordenação ou propriamente nas plataformas de ensino. Neste aspecto, a evasão foi medida ainda por tutor (ver Figura 7), e aliado a isso os alunos foram convidados a atribuir uma nota que refletisse o acompanhamento, as atitudes, respostas e o suporte dado pelo tutor.

Figura 7 – Evasão dos acadêmicos nas disciplinas e por tutor

Fonte: Elaborado pelo Autor

Evidencia-se pela linha crescente de evasão média (em vermelho) que quatro tutores apresentaram percentuais de evasão de seus alunos superior à média (14,7%), o destaque



negativo para tutor 1 que chegou a perder 25,9% dos 27 alunos que acompanhou, seguido pelo tutor 2 (18,5%); tutor 3 (17,2%) e tutor 4 (14,8%). Na parte inferior da linha de evasão média, outros quatro tutores registraram percentuais de abandono de alunos inferior a 14,7% (evasão média), sendo estes: tutor 5 (13,8%); tutor 6 (11,1%); tutor 7 (10,4%) e com destaque positivo o tutor 8, com evasão quase nula, perdendo apenas 1 (um) aluno no percurso, o que equivale a 3,7% dos 27 alunos que acompanhou.

Na nota atribuída pelo aluno ao avaliar o acompanhamento, atitudes, respostas e

suporte do tutor, ocorre uma certa relação com a evasão, demonstrando que na percepção dos alunos, os tutores com maior evasão (acima da média) também (alguns) receberam as menores notas relacionadas ao suporte dado, já tutores com maior aproveitamento (nem todos) receberam notas mais elevadas. Mas é preciso cautela nessa afirmação, já que o número de respondentes por tutor não foi proporcional o que pode distorcer a nota recebida pelo tutor, por exemplo, o tutor 1 com a maior evasão teve apenas três alunos respondentes, naturalmente a menor proporção de respondentes é justamente dos tutores com maior evasão.

Os dados refletem não só a importância de se pensar e acompanhar o grupo de tutores, mas também a relevância do trabalho do tutor no acompanhamento e suporte para evitar a evasão. Uma evasão que se torna percentualmente diferenciada de um tutor ao outro para um grupo de alunos bastante homogêneo, isso requer repensar as práticas administrativas para acompanhar mais de perto o desempenho e o atendimento disponibilizado pelos tutores.

Os tutores da área de negócios e finanças acompanharam cada um deles 27 alunos, já os tutores de gestão de pessoas acompanharam 29 alunos. A quantidade de alunos atendidos por cada tutor se aproxima em muito do que estabelece a Instrução Normativa nº 2 da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que determina o número de 25 tutores para cursos de especialização ofertada por instituições públicas no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os acadêmicos foram convidados a resumir os aspectos positivos e negativos dos seus tutores em três palavras, conforme exposto na Figura 8.

O bom suporte dado pelo tutor é o responsável pela menor taxa de evasão do curso, dentre as palavras que resumem os aspectos positivos do tutor foram identificadas 46 características, a maior frequência para: atencioso(a) – 17,8% e prestativo(a) - 10,9%, ainda foram elencadas como qualidades positivas a agilidade, dedicação, disponibilidade, compreensão, comprometimento, eficiência, inteligência e proatividade entre as respostas mais recorrentes nesse trabalho de acompanhamento e suporte ao aluno dado pelo tutor. Dentre os aspectos negativos, 23 atributos foram elencados com maior recorrência da palavra nada a constar, indicando que 36 dos 52 respondentes não identificaram aspectos negativos no tutor.

Figura 8 – Características que resumem os aspectos positivos (imagem da esquerda) e os aspectos negativos (imagem da direita) do que o aluno espera do trabalho do tutor



Fonte: Elaborado pelo Autor

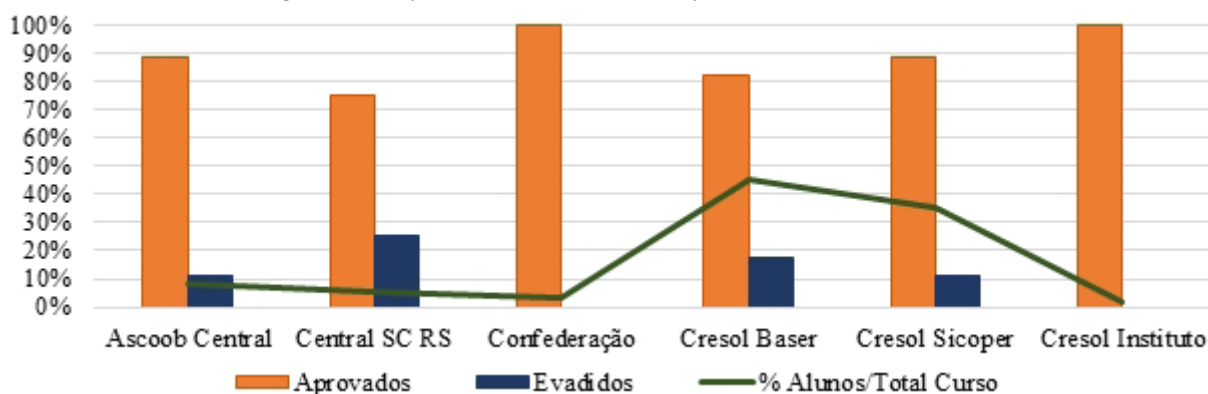
Já aqueles que identificaram algum aspecto negativo elencaram a demora nas respostas e a distância como mais recorrentes (6,2% cada), seguido do cronograma (tempo) de atendimento destinado à tutoria (3,1% das palavras). Aliado a isso, outros pontos podem ser observados na nuvem e indicam que alguns tutores não estão cumprindo adequadamente sua função, já que as palavras identificadas como negativas, são as bases daquilo que o tutor precisa observar no desempenho de sua função. Para os tutores 7 e 8, com a menor evasão, os alunos respondentes pontuaram de maneira mais recorrente como características positivas a atenção dada, a presteza, agilidade e a eficiência, já quanto aos tutores 1 e 2, com a maior evasão registrada, itens como pouco contato, afinidade, falta de orientação, morosidade e tempo destinado à tutoria são as palavras mais citadas.

Em relação às percepções dos respondentes da entrevista aberta, as falas se conectam aos pontos identificados na nuvem de palavras da Figura 8, sendo que a atuação do tutor foi positiva na visão do respondente 2, e de forma semelhante o respondente 4 reafirma o papel dos tutores “acho que o material a gente teve suporte, mas o grande ponto positivo foi a participação de todos os tutores”. Os tutores foram fundamentais, também na visão do respondente 6, já que facilitaram a comunicação, estando sempre presentes “nos cobrando e passando sempre uma mensagem de apoio”. Já a agilidade de resposta do tutor foi destacada pelo respondente 11.

Para além da atuação dos tutores, é fundamental ao Cresol Instituto e às cooperativas identificarem em suas centrais a evasão e o aproveitamento, permitindo mapear motivadores, é o que expõe a Figura 9. Os alunos são todos colaboradores do sistema Cresol, e representam assim as centrais que compõem este sistema, o número de alunos por central variou conforme interesse, negociações e a representatividade da central no sistema Cresol.

É de se esperar que centrais recém criadas, com menor número de cooperativas e naturalmente de colaboradores apresentem menor número de alunos no curso. Neste aspecto, a Central Cresol Baser (berço do sistema Cresol) concentra a maior participação de alunos, 45,5% dos 222 alunos matriculados, seguida pela Sicoper com 35,6% do total de alunos (linha em verde na Figura 9). Em relação à evasão, o maior registro foi na Central SC RS, onde 25% dos alunos abandonaram ou ficaram retidos no curso, essa central representa apenas 5,4% do total de matriculados. Os dados indicam ainda que tanto a Cresol Confederação, como o Cresol Instituto apresentaram 100% de aproveitamento.

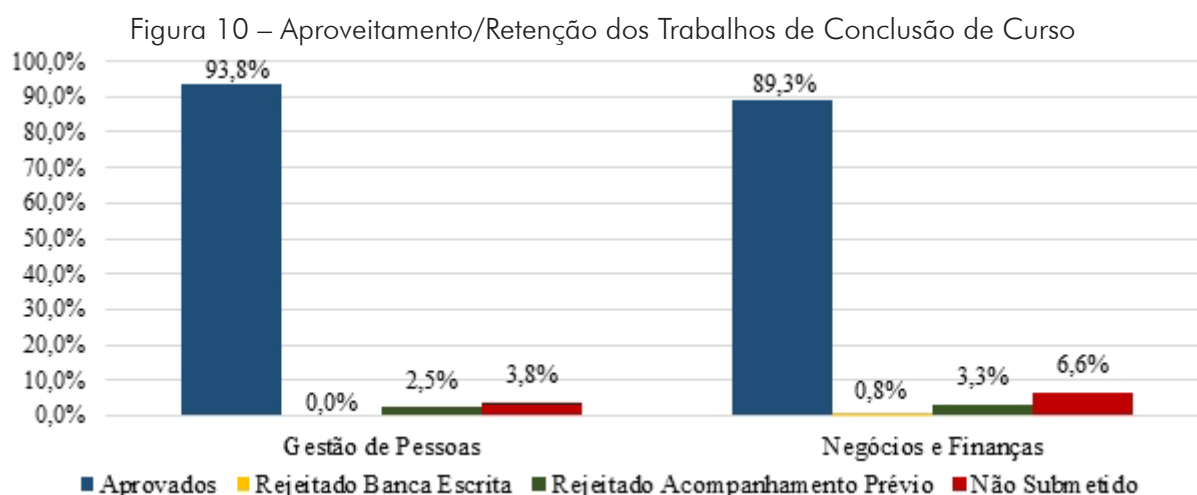
Figura 9 – Aproveitamento/Evasão por centrais da Cresol



Fonte: Elaborado pelo Autor

Em complemento aos dados da Figura 5, anteriormente apresentada, a Figura 10 detalha os dados do TCC. Especificamente para esse curso o TCC consistiu em um plano de negócios/modelo de negócios, onde os alunos foram desafiados a pensar soluções, melhorias de processos de gestão e até mesmo produtos e serviços para atender de forma prática às necessidades das cooperativas. Durante a elaboração do TCC o aluno foi acompanhado não mais pelo tutor, mas por um professor orientador, cujo período de realização do trabalho foi concomitante com as disciplinas específicas das ênfases.

O TCC foi ofertado, de forma on-line, para 201 alunos (90,5% do total) que ao término das disciplinas obrigatórias estavam ativos no curso e não haviam solicitado desistência formal. O processo de acompanhamento foi seguido de algumas fases, sendo: período de acompanhamento com o orientador; avaliação da comissão de autenticidade para identificação de plágio; banca de defesa escrita e posterior ajuste; e banca de defesa oral e postagem final.



Fonte: Elaborado pelo Autor

O maior percentual de concluintes no TCC ficou por conta da ênfase de gestão de pessoas, onde dos 80 alunos que iniciaram 75 deles (93,8%) foram aprovados, já na ênfase de negócios e finanças a aprovação foi de 89,3% o que corresponde a afirmar que dos 121 alunos que estavam aptos a realizar o TCC 108 deles concluíram. Um total de 11 alunos, em ambas ênfases, não submeteram o trabalho, e podem estar relacionados a casos de desistência/retenção nas disciplinas específicas de cada ênfase já que o TCC aconteceu de forma concomitante com a oferta destas disciplinas.

Vale pontuar que os alunos não aprovados em banca por motivos que não sejam o plágio, desde que a postagem tenha ocorrido no prazo de oferta normal, têm, por força de regulamento da universidade, 30 dias adicionais para refazer o trabalho. Ao todo, três alunos da ênfase de gestão de pessoas e outros oito da ênfase de negócios e finanças foram contemplados com a oportunidade de refazer o TCC. Somente estaria apto a realizar a defesa o aluno aprovado em todas as disciplinas (média superior a sete).

O TCC, ao ser ofertado no formato de um plano de negócios ou então na forma de modelo de negócios, a depender do tema desenvolvido, difere da disciplina de plano de negócios propriamente. No TCC os acadêmicos foram desafiados a pensar soluções, produtos, serviços, enfim, algo aplicável ao dia a dia das cooperativas. Esse formato foi

bem avaliado pelos discentes nas suas falas obtidas a partir da entrevista aberta.

O respondente 2, por exemplo, elaborou um plano de negócios voltado aos cursos EaD na cooperativa, e entende ser positiva a aplicação do TCC/Plano de Negócios na própria cooperativa: “eu acho que isso deve ser mantido, quem sabe não só no plano de negócios [...], o meu plano de negócios a cooperativa levou em consideração, inclusive vai aplicar a parte dele, então eu acho que isso também é um reconhecimento para nós”. Para o entrevistado 5, também existe intenção da cooperativa em aplicar o seu plano de negócios na prática, mas que devido à sobrecarga de trabalho e à saída de um colega que auxiliaria na implantação, isso ainda não foi possível. Já o respondente 12 afirma que gostaria que o TCC fosse apresentado de forma presencial e não somente on-line, mas julga válido o formato.

A satisfação com o TCC depende em muito da atuação do professor orientador, já que os acadêmicos foram acompanhados individualmente por professores que orientaram nessa etapa de construção dos planos/modelos de negócios. Os professores orientadores foram escolhidos a partir da sua vivência prática com o cooperativismo e da sua experiência na área de negócios e elaboração de planos/modelos, mesmo assim foram identificadas falhas. O entrevistado 11 considera necessário melhorar a orientação, ao afirmar que houve “demora na orientação do meu plano de negócios por parte do meu orientador, e quando o mesmo começou a orientação, demorava muito a dar a devolutiva sobre o que eu produzia e enviava”.

Por outro lado, a atuação do orientador foi fundamental para o entrevistado 4, ao julgar que recebeu todo o suporte, e entende que o orientador é conhecedor da realidade do cooperativismo, visão compartilhada pelo respondente 5, mesmo entendendo que por questões de organização pessoal teve problemas com os prazos, mas ainda assim percebe como válido o acompanhamento da orientação. A atuação do orientador se torna decisiva na condução do trabalho, é o que revela a fala do respondente 10, que teve dificuldades em pensar um plano durante a disciplina de plano de negócios, mas quando chegou ao TCC afirma que foi tranquilo, já que “a orientadora conseguiu auxiliar, e adaptamos o plano conforme a ideia que eu tinha que foi voltado para avaliação de desempenho”. O respondente 6 destaca que o auxílio recebido do orientador foi fundamental para desenvolver o trabalho.

A AVALIAÇÃO DO CURSO

Seguindo no processo de avaliação do curso os acadêmicos atribuíram uma nota ao atendimento da coordenação do curso no suporte, respostas, feedbacks, soluções de problemas e esclarecimento de dúvidas, e opinaram sobre as plataformas administrativas (Unicentro) e de Ensino (Moodle – Cresol EaD), as pontuações atribuídas estão representadas na Tabela 1.

A nota média 8,9 foi atribuída tanto à coordenação do curso quanto às plataformas da universidade (aluno on-line, TCC e secretaria acadêmica), quando questionados sobre a satisfação com o suporte e resolução de dúvidas dada pela coordenação, 92,31% consideram que tiveram sempre respostas satisfatórias, outros 7,69% afirmam que tiveram às vezes demandas resolvidas, e não foram registradas insatisfações feedbacks, solução de problemas, esclarecimento de dúvidas, etc.). Os 7,69% dos casos que assinalaram a opção “às vezes”, podem estar relacionados não necessariamente a uma não resposta da

coordenação, mas sim, a um indeferimento de pedido não justificado, ou sem direito, e na visão do aluno tido como não foi atendido.

Tabela 1 – Avaliação dos discentes sobre a coordenação e plataformas administrativas e de ensino aprendizagem

Notas da avaliação discente sobre a coordenação e plataformas administrativas e de ensino			
Estatística/Nota	Coordenação	Plataforma Unicentro	Plataforma Moodle - Cresol EaD
Média	8,9	8,9	8,8
Mediana	9,0	9,0	9,0
Coefficiente de Variação	9,7%	8,3%	11,2%
Mínimo	6,8	7	5
Máximo	10	10	10

Frequência/Nota	Coordenação	Plataforma Unicentro	Plataforma Moodle - Cresol EaD
5,0 a 5,9	0,0%	0,0%	1,9%
6,0 a 6,9	1,9%	0,0%	1,9%
7,0 a 7,9	5,8%	3,8%	7,7%
8,0 a 8,9	30,8%	34,6%	32,7%
9,0 a 9,9	42,3%	44,2%	40,4%
10	19,2%	17,3%	15,4%

Fonte: Elaborado pelo Autor

A atuação da coordenação apareceu também nas falas dos entrevistados, e considerada positiva pelo respondente 2, e reafirmada pelo entrevistado 6 ao considerar que a coordenação estava presente, “sempre passando as informações e acompanhando sobre as matérias, os trabalhos, as provas”. Uma percepção semelhante foi encontrada na fala do respondente 11, ao afirmar que a “coordenação sempre se preocupava em passar as informações importantes como também a agilidade nos esclarecimentos das dúvidas, isso foi de suma importância no decorrer do curso”.

Já na avaliação do AVA Moodle (Cresol EaD), a nota atribuída foi 8,9, o ambiente virtual de aprendizagem é fundamental para o bom andamento do curso. As notas médias indicam que ainda existem lacunas que precisam ser identificadas e superadas, mesmo com todas as ações já realizadas. Ao avaliar a mediana percebe-se que pelo menos 50% dos discentes atribuíram nota superior a 9,0 nesses três campos avaliados (coordenação e plataformas), cuja maior frequência de notas é encontrada na faixa que varia de 9,0 a 9,9.

Especificamente nessa 3ª oferta a plataforma Moodle e os materiais foram completamente reestilizados, além do livro da disciplina, o aluno contava com um ebook interativo contendo diferentes materiais de apoio. O layout da disciplina foi formatado e disponibilizado em HTML, deixando a navegação mais limpa e intuitiva e com a vantagem de ao final, o aluno, através do QR Code, gerar um ebook da página da disciplina com os links dos materiais. O painel de imagens da Figura 11 sintetiza uma fração destes materiais.

Figura 11 – Layout dos materiais didático pedagógicos do MBA Estratégias Cooperativas



Figura a: página ebook

Figura b: disciplina HTML Moodle

Figura c: disciplina

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os materiais foram adaptados de acordo com as avaliações de ofertas anteriores realizadas pelos discentes, uma delas se refere aos vídeos (mais curtos), livros e ebooks voltados a estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. O próprio *layout* foi pensado como forma de criar uma trilha pedagógica que permitisse um ambiente harmônico e de fácil navegação. O *layout* permitiu a criação de cards em HTML, customizando assim a plataforma AVA/Moodle da Cresol EaD, o que valorizou a apresentação dos conteúdos de maneira mais agradável. Mesmo assim, conforme a nuvem de palavras apresentada na Figura 6, algumas disciplinas não conseguiram estabelecer esse elo entre a teoria e a aplicação prática.

A impressão da disciplina a partir do QR Code favoreceu a conectividade tendo em vista que os links e o acesso aos materiais sugeridos na página da disciplina no AVA Moodle ficam preservados e são convertidos em um arquivo PDF. Esses ajustes de formato são fruto dos feedbacks e avaliações anteriores apresentadas em Ternoski *et al.* (2015); Ternoski *et al.* (2018) e Knuppel *et al.* (2021). Cada disciplina vem de uma construção coletiva entre as equipes da Unicentro e o Cresol Instituto, e para além dessa produção e disponibilização do material, as disciplinas foram validadas por técnicos da cooperativa que avaliavam sua aderência às necessidades do dia a dia e a sua aplicabilidade.

Essas ações realizadas foram no sentido de melhorar a ferramenta de ensino, e são de certa maneira reconhecidas pelos discentes, já que as falas obtidas a partir das entrevistas abertas notam satisfação com o material e com a plataforma. Para o respondente

5, “o Moodle é uma ferramenta muito boa, foi bem versátil para postar as coisas ali, ter esta troca por ali, eu gostei bastante”, e na visão do entrevistado 6 a plataforma de ensino é “muito simples de lidar, nenhuma dificuldade para estudar”. No entanto, nem todos os materiais ou o formato apresentado foram satisfatórios, por exemplo, o respondente 2 na entrevista aberta pontua que algumas disciplinas/professores foram muito monótonas, no sentido da explicação e da apresentação dos conteúdos,

○ vídeo é exatamente o que está no material [...] eu acho que é mais bacana ainda uma complementação e não só ler o que está escrito, o que está escrito de alguma forma a gente já vai ler, então do professor trazer experiências, trazer exemplos, de fato das disciplinas aplicadas acho que neste sentido tem um ponto a melhorar (ENTREVISTADO 2).

Aliado a esse fato, é importante ao professor pensar a disciplina no sentido de estimular os alunos a explorar o material. O respondente 5 afirma que em uma disciplina “a apostila era igual ao ebook, e [...] eu demorei [...] deixei de olhar o ebook numa ou duas matérias, porque eu achava há é a mesma coisa então não tem o porquê eu ler”, e afirma que só retornou a olhar o material em outras disciplinas quando colegas alertaram ter muita coisa além. Já na visão do respondente 11 todo o material disponibilizado foi ótimo.

Em uma avaliação geral do curso, obtida a partir das entrevistas, o respondente 2 indica para a existência de mais pontos positivos que negativos, e atribui uma nota nove ao curso todo, reafirmando que aproveitou bastante, visão reforçada pelo entrevistado 4. Uma experiência positiva com o curso também presente na fala do respondente 5, que destaca ainda o conhecimento adquirido e entende que o formato do curso está no caminho certo, inclusive tem recomendado aos seus colegas que façam o curso, bem como pretende participar de novas ofertas caso exista uma abordagem diferente.

Ao avaliar as disciplinas e o acompanhamento recebido, a fala do respondente 10 também reforça para uma avaliação positiva, e que se soma a fala do entrevistado 11 ao afirmar que o curso foi “de suma importância para o crescimento pessoal e profissional”, sendo muito bem organizado. Um conhecimento gerado, que segundo o respondente 12 será levado para a vida toda, ao admitir que passou a incentivar “outros jovens, outras pessoas a acreditarem na educação”, acredita ser com a educação que a transformação ocorre, já que “através deste curso a minha visão ampliou, eu com certeza olho de uma forma mais crítica para o lugar onde eu moro e isso graças ao curso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria estabelecida entre a Cresol através do Cresol Instituto, com a universidade, via seu Nead e Decon, permitiu com que as práticas pedagógicas e administrativas fossem aprimoradas. A parceria de uma instituição pública com uma instituição do cooperativismo solidário enquadrada no terceiro setor gera resultados positivos para ambos. Na via do Cresol Instituto, além da formação dos colaboradores, o instituto recebe a transferência de tecnologias e práticas pedagógicas, permitindo criar ferramentas para ampliar o leque de cursos próprios ofertados e a produção autônoma de conteúdo, estabelecendo novas parcerias.

Já a universidade precisou adaptar e aprimorar seus sistemas, tanto administrativos quanto pedagógicos, melhorando sua operacionalidade, aliado a este fato a Unicentro vê o leque de novas ações, parcerias, modelos pedagógicos e de gestão se ampliar, que se

somam ao acesso de equipamentos e inovações tecnológicas frutos da parceria. Efeitos positivos que atingem inclusive alunos de graduação da universidade, já que tecnologias e equipamentos obtidos pela parceria são usados em laboratórios de cursos de graduação.

Na perspectiva das práticas administrativas e pedagógicas que se efetivaram nessa oferta ficou visível pelos dados apresentados, tanto no desempenho dos alunos junto ao curso quanto na avaliação do aluno, que é fundamental estabelecer um processo contínuo de avaliação. Professores e seus modelos de ensino fazem toda diferença frente à evasão e ao aproveitamento de um curso, disciplinas simples podem se tornar problemáticas quando as ferramentas não são adequadamente empregadas, mas quando as metodologias de ensino, acompanhamento, suporte e avaliação são corretamente colocados em ação, disciplinas complexas se tornam bem vistas pelos discentes.

Um fato que requer refletir sempre, não somente sobre a adequação prática da disciplina no ambiente e na vida dos alunos, mas também a atuação do professor, seja do ponto de vista didático como também prático, o que se espera é um docente com parcimônia entre o conhecimento prático, teórico e com desenvoltura didática. Os alunos esperam que as disciplinas sejam explicativas, objetivas, dinâmicas, esclarecedoras, e que possuam conteúdo atual e aplicável, entendem que a repetição de conteúdo, a metodologia inadequada, prazos curtos e a falta de orientação tornam a disciplina confusa, cansativa e maçante.

Além do professor, é evidente a relevância da atuação dos tutores, já que são o elo na intermediação e acompanhamento entre o aluno, o conteúdo da disciplina e o professor. Pensar e treinar a equipe de tutores é o primeiro passo para que o bom aproveitamento do aluno, os dados indicam que o abandono é fruto também da falta de suporte do tutor. Alunos com melhor suporte têm suas dúvidas sanadas, atingem melhor conceito e são mais estimulados a continuar no curso, os acadêmicos esperam agilidade, presteza, eficiência e disponibilidade desse tutor, e não aceitam a falta de orientação, a morosidade, a demora de respostas e a ausência de horários de atendimento.

As limitações deste estudo ficam por conta do número ainda reduzido dos respondentes, somado ao fato de não contemplar em suas respostas a opinião dos acadêmicos que se evadiram do curso. O acompanhamento não só das práticas didático/pedagógicas, mas administrativas de um curso se torna ferramenta fundamental na redução do abandono e da retenção, viabilizando assim o investimento feito na formação de profissionais.

Ao longo da parceria entre a Unicentro e o Cresol Instituto, o abandono e a retenção vêm reduzindo de uma oferta a outra, pois passou de 47,63% na primeira, para 30,6% na segunda e fechou em 17,6% na terceira oferta (14,7% evadidos e 2,9% retidos). Uma evasão inferior aos 34,9% registrados por Semesp (2019) para os cursos EaD. Dados que reforçam as ações tomadas a partir da avaliação contínua que tem se tornado eficiente para elevar o aproveitamento.

REFERÊNCIAS

BÊRNI, Duilio de Avila. **Técnicas de pesquisa em economia: transformando curiosidade em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação à Distância. **Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3e6aNot>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto nº 5.800**, 8 de junho de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Qqgqj> Acesso em: 16 abr. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 679–684, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3x3LZWX>. Acesso em: 16 abr. 2021.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 5, p. 969 a 992, 1 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/32nxCyp>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CRESOL INSTITUTO. **Sobre o instituto**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3akWnjb>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CRESOL. **Institucional**. fevereiro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uPONVE>. Acesso em: 17 abr. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 24, p. 213–225, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3spfL4P>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Censo da educação superior 2017: Divulgação dos principais resultados**. Brasília, DF, setembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3alCPvb>. Acesso em: 17 de abr. 2021.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; TERNOSKI, Simão; COSTA, Zoraide da Fonseca. O Desenvolvimento de uma Parceria Educacional para Processos em Educação a Distância. In: MICHELON, Adriano; MAGRI, Cledir Assisio; VANDRESEN, José Carlos (org.). **Saberes: inovação, relacionamento e governança nas cooperativas Cresol**. Brasília: Confebras, 2020. p. 432.

MAS, Elies Seguí. Las singularidades del capital humano de las cooperativas como elementos caracterizadores de su capital intelectual. **CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa**, nº 57, abril 2007, pp. 93-115. Disponível em: <https://bit.ly/2QvW0v4>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MOORE, Michael. **Recent contributions to the theory of distance education**. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 10–15, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3ghLS4a>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MUNDOCOOP. **Anuário brasileiro do cooperativismo: sustentabilidade, 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/32mWt5x>. Acesso em: 17 abr. 2021.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, [S. l.], v. 46, n. 5, p. 1271–1294, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3srZooa>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SEMESP, Instituto. **Mapa do ensino superior no Brasil, 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/3sr5XHx>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SERRES, M. **A polegazinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as institui-**

ções, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TERNOSKI, Simão; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; COSTA, Zoraide da Fonseca **Educação Aberta a Distância – EaD**: Um estudo de caso sobre o curso de especialização e Aperfeiçoamento em Cooperativismo Solidário e Crédito Rural, in INFOCOS – Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário. Saberes da Cooperação. Grafisul: Francisco Beltrão. 2015.

TERNOSKI, Simão; COSTA, Zoraide da Fonseca; DRUCIAKI, Felipe Polzin; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Pós-graduação lato sensu na modalidade de educação a distância: um estudo de caso em uma parceria público/privada para oferta do curso de especialização em cooperativismo solidário e crédito rural. In: ANDRADE, Darly Fernando (Org.). **Administração Rural**. Volume 01, 1ª edição, Belo Horizonte: Poisson, 2018, p. 217-231.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 5, n. spe, p. 01–08, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Q7dyOc>. Acesso em: 16 abr. 2021

WEBSTER, Allen L. **Estatística aplicada à administração e economia**. São Paulo: McGraw-Hill, 200

APONTAMENTOS PRELIMINARES SOBRE POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CONSTITUIÇÃO DAS PESQUISAS NA ÁREA

Vanêssa de Cássia Oliveira

Marisa Schneckenberg

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de cunho teórico e bibliográfico que busca apontar características sobre a política educacional, bem como a política pública da Educação a Distância (EaD) e como elas podem ser utilizadas nas pesquisas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que toma como base as considerações de Azevedo (1997), Bourdieu (2011 e 2012), Asprella (2013), Kaplan e Napoli (2013), dentre outros. Eles abordam aspectos constitutivos e empíricos da política educacional e a relação com a pesquisa. Ao analisarmos políticas educacionais, políticas públicas, EaD e pesquisa, devemos considerar o contexto da formulação e da implementação. Além dos aspectos constitutivos no âmbito legal e ideológico, pilares para o entendimento no campo da materialização.

Palavras-chave: Política. Políticas públicas. EaD. Pesquisa. Educação.

ABSTRACT

The present work is a theoretical and bibliographical study that seeks to point out characteristics about educational policy, as well as public policy on Distance Education (EaD) and how they can be used in research. This is a bibliographical research based on the considerations of Azevedo (1997), Bourdieu (2011 and 2012), Asprella (2013), Kaplan and Napoli (2013), among others. They address constitutive and empirical aspects of educational policy and the relationship with research. When analyzing educational policies, public policies, distance education and research, we must consider the context of formulation and implementation. Also, the constitutive aspects in the legal and ideological sphere, pillars for understanding in the field of materialization.

Keywords: Politics. Public policy. EaD. Research. Education.

INTRODUÇÃO

Destacamos inicialmente aspectos preliminares sobre a constituição das políticas educacionais no âmbito nacional e a relação com a pesquisa. Isto a partir dos apontamentos de Bourdieu, especialmente no que diz respeito à modalidade Educação a Distância (EaD), que faz parte de nosso objeto de pesquisa no Mestrado em Educação na linha História, Política e Organização da Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), em andamento.

Percebe-se que os estudos sobre política educacional no nosso país se intensificam a partir da década de 1980 e início da de 1990. Obras de sociólogos serviram de base e o tema ainda é recente no campo educacional. O campo das políticas públicas ganha mais ênfase nos estudos depois de 1980: “No Brasil, os estudos sobre as políticas públicas ganharam centralidade a partir dos anos 1980” (MUNDIM; VERGARA, 2014, p.3).

A pesquisa em política educacional requer a análise de amplos contextos que a envolvem. A sociedade, os sujeitos e a estrutura político-social compõem a estrutura da educação e de suas normativas legais. Este artigo se desenvolve a partir de investigação bibliográfica e divide-se em três partes. Na primeira, são abordados aspectos constitutivos sobre política educacional, com apontamentos gerais sobre os principais aspectos da política educacional brasileira. Na segunda, cuidamos de considerações sobre a relação com a pesquisa, a partir de fundamentos a partir das considerações de Bourdieu. Por fim, expomos reflexões também do teórico francês e como a modalidade EaD se enquadra nisto. Terminamos com conclusões finais.

ASPECTOS CONSTITUTIVOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Consideramos a política educacional como um campo com características específicas de criação e determinação. Lahire o define: “um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições” (LAHIRE, 2017, p. 65).

Há um conjunto de forças que disputam o poder. Vários sujeitos o compõem, característica que se torna presente nas formulações e implementações das políticas.

○ campo da política educacional possui suas próprias especificidades, interesses, instâncias de divulgação, além disso, vem sendo institucionalizado por meio de diversos fatores como: expansão da produção acadêmica sobre política educacional, criação de linhas e grupos de pesquisa na pós-graduação, criação de associações e grupos de trabalho dentro de associações, entre outros (STREMEL, 2012, p.4).

○ campo da política educacional tem se ampliado. ○ aumento da produção de conhecimentos, dos meios de divulgação e dos espaços contribuem para tal fenômeno.

A política se constrói por um conjunto de determinantes e é cotidiana. Bourdieu (2011) afirma que temos uma tendência em copiar e reproduzir, almejando mudanças e revoluções. Porém, ficamos presos às reformas, não passando delas.

○ estudo em políticas educacionais requer consistência teórica. ○ sujeito pesquisador não trabalha com o que se acha ou se supõe, mas com a pesquisa para comprovar ou não tal aspecto.

Segundo Rizvi e Lingard (2013), os estudos políticos são recentes. Surgiram entre os anos 1950 nos países democráticos liberais. No mesmo período, o termo “política educacional” surge mais intensamente na Europa. Já no Brasil elas se iniciam, conforme dito, na década de 1980. As produções de sociólogos no começo de 1990 dão continuidade. Nas últimas décadas, os estudos se solidificam, conforme Tello (2012).

A própria definição de política educacional se ampliou. Há uma conceituação mais vasta. “[...] Ao longo dos anos, uma grande variedade de definições foi levantada, indicando que a política é um conceito altamente controverso” (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 26, tradução nossa).¹

Conforme os autores, o conceito tem várias determinações e definições. Elas crescem ultimamente, ganhando complexidade própria. O conceito de política trabalhado na área educacional é importado, como em geral ocorre. Também é subjetivo. Assim, ao pesquisador cabe considerar o contexto. Grande parte das políticas têm caráter corretivo e paliativo e não alcançam a fonte para resolver problemas. (AZEVEDO, 1997).

De acordo com Azevedo (1997), política é tudo que fazemos e que não fazemos no âmbito da sociedade civil. Ou seja, quando falamos ou lutamos por política ou não fazemos política. Assim, precisamos de algum posicionamento e nossa ação nunca é neutra. A ciência humana é subjetiva e é difícil romper com as verdades a naturalização das ações e coisas.

A política está presente, imbricada, na vida cotidiana: nas relações, nas mediações com os sujeitos e nas intermediações com agentes que compõem o Estado. Não é um conceito aparte da sociedade. Está na educação, na vida social, nas divisões, nas subjetividades dos indivíduos e nos discursos. É parte integrante e não isolada da vida.

Vale retomar as três dimensões que Azevedo (1997) aborda em 'Uma Proposta Analítica para a Política Educacional no Espaço de Interseção de Abordagens'. A cognitiva, enquanto valor. Relacionamos à crença religiosa, à interiorização de algo, como o professor que interioriza sua profissão. A instrumental, que é sobre saber fazer. E a normativa, relacionada ao que está registrado, resultado do trabalho. As três fazem parte da política.

A dimensão instrumental se relaciona com os instrumentos, como, na pesquisa, os formulários, livros e bibliotecas. A normativa é a normalização, cristalização, naturalização e o resultado de algo. Dialoga com o conceito de Bourdieu (2011) sobre inculcação. Ou seja, a naturalização pelo Estado de um grupo específico, significando estar em algum lugar. Por exemplo, a ideia de que para ser feliz é preciso pertencer a certa classe ou profissão.

A educação faz parte do social. Desde a inculcação e se insere em contexto maior. Não é possível pensar em política sem considerar isto. Azevedo (1997) traz reflexões que nos remetem aos estudos políticos. No sentido de valor, a autora ressalta a investigação em política pública inserida em um contexto social. Oferece a partir de um ponto de vista democrático um marco inicial para os sujeitos envolvidos. Em nosso caso é uma tentativa de democracia.

¹ [...] A lo largo de los años, se ha planteado una amplia variedad de definiciones, lo que indica que la política es un concepto muy polémico” (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 26).

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Bourdieu (2011) nos ajuda a entender que classe social é um ponto e que há outros determinantes para a elaboração das políticas. As classes estão dentro de grupos sociais e há fatores que compõem a cultura do grupo social.

Azevedo (1997) apresenta a política educacional como tomada de decisão. Pensada por um Estado e por sujeitos. Existem atores, de um grupo social, e que quando não têm voz, se instala uma posição autoritária.

POLÍTICA EDUCACIONAL, PESQUISA E AS CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU NESTA RELAÇÃO

Vale ressaltar o compromisso na contemporaneidade da nossa posição epistemológica, assim como a clareza teórica, filosófica e sociológica dos autores que embasam a concepção de mundo. Também de escola, de sociedade, de política e de política educacional. Estabelecer o referencial teórico do objeto é tarefa importante e complexa, mas essencial para o andamento de nossas pesquisas.

A relação entre sujeito e objeto na pesquisa científica nunca é neutra dado que cabe ao observador conferir significação à realidade que analisa e este o faz a partir da sua visão de mundo e do contexto histórico-social no qual está inserido. Igualmente, todas as escolhas feitas pelo pesquisador no desenvolvimento de uma investigação são pautadas pelo seu posicionamento epistemológico, desde a seleção do objeto de estudo até a forma de publicação e divulgação do relatório final (SILVA; RUSSO, 2014, p. 3).

Bourdieu (2011) valoriza e propõe a exposição do pesquisador segundo sua posição. Além da sua visão de mundo, de sujeito e de sociedade.

Segundo Rizvi e Lingard (2013), em questões teórico-metodológicas, a política educacional vem sendo construída desde vários contextos e intelectuais. Tello (2012) traz considerações sobre o rigor epistemológico. Durante o processo de pesquisa é preciso manter a coerência epistemológica. E este tem que ser o seu contexto real.

As pesquisas no tema revelaram propostas de políticas públicas menos centralizadas, hoje inexistentes.

Uma política ou reforma educacional é aquela que é “percebida” em termos de objetificação. Não existe melhor política educacional, precisamente, do que se percebe. A política como construção discursiva de um setor dominante suficiente para defini-lo. Essas definições se transformam em políticas quando se efetivam em tensões na medida em que são percebidas pelos sujeitos/instituições envolvidos (ASPRELLA, 2013, p. 98, tradução nossa)².

2 “Una política educativa o reforma es la que “se percibe” en términos de objetivación. No hay mejor política educativa, justamente, que la que se percibe. Política como la construcción discursiva de un sector dominante suficiente para definirla. Esas definiciones se transforman en políticas cuando se efectivizan en tensión al ser percibidas por los sujetos/instituciones involucrados” (ASPRELLA, 2013. p. 98).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apresentam uma discussão sobre análise de políticas educacionais e debates teórico-metodológicos. No Brasil, afirmam, são poucos os trabalhos que tratam de tais questões. Porém, “observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais” (MAINARDES et. al, 2011, p. 144).

Todavia, há problemas nas análises e nos aportes teórico-metodológicos. Há mais estudos sobre programas educacionais e existe uma lacuna quanto a outros temas.

Para Bourdieu (2011), para entender melhor a lógica do mundo social é preciso mergulhar na particularidade da realidade pelo empírico. Ir ao campo, analisar os dados, sempre à luz do campo na investigação.

Ainda, o “capital cultural” possibilita a reflexão sobre o social nos aportes teórico-metodológicos das políticas educativas atualmente (KAPLAN e NAPOLI, 2013). Somos influenciados pelos contextos sociocultural e econômico, bem como pelas relações humanas que nos rodeiam.

Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão ao vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, p.27, 2011).

A relação que estabelecemos com as coisas tem, em sua gênese, uma relação com o contexto em que estamos inseridos.

Na obra 'A Reprodução' (2012), Bourdieu traz um glossário para explicar os conceitos que obteve a partir da pesquisa. É como eles se aplicam na pesquisa de campo.

Reproduzir um modelo na escola, conveniente a um grupo social, demonstra uma ação voltada a uma cópia. Além de uma reprodução inconsciente do modelo. É certo que Bourdieu (2012) não propôs isto nas escolas, mas apontou sua existência.

○ teórico francês traz contribuição com o conceito de *habitus*:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (BOURDIEU, 2011, p. 22).

○ *habitus* pode ser definido como um conhecimento adquirido. Ele se compõe dos traços históricos de cada um e de cada grupo social. Ou seja, determinantes históricos constituem o sujeito. Ele pode ser construído e não conseguimos mais mudar. Também há

um haver, um capital, uma maneira como nos colocamos à frente de algo. Ainda, o *hexis* seria uma postura incorporada, que foi repetida e se naturalizou.

Tais elementos estruturais ou determinantes estão postos dentro de nós e até em nossa religião e profissão. Enraízam-se na sociedade e assim se estruturam.

O *habitus* também se constitui pela influência de grupos sociais. E esses não podem ser considerados de forma isolada e determinista. Trata-se do objetivo e do subjetivo, enquanto relação que se estabelece no cultural de um grupo.

Bourdieu (2011) não chega a teorizar um método. Propõe escolher um conceito e trabalhar aliado à pesquisa empírica, validando-o ou não dentro de determinado campo.³ Ao explicitar o conceito de campo, Bourdieu (2011) apresenta a diferença entre teoria teórica e teoria científica como campos específicos:

Diferente da teoria teórica, discurso profético ou pragmático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias, a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico que se realiza. (BOURDIEU, 2011, p. 59).

Para o autor, a teoria teórica apresenta em si um caráter prático e relacional com outras teorias. A teoria científica é ligada pela ação e pela comprovação de uma pesquisa empírica. Assim, no campo intelectual do conhecimento, os conceitos adquiridos possibilitam uma reflexão que desconstrói e reinterpreta o que o sujeito está dizendo. Na pesquisa, por exemplo, isso é percebido no objeto de estudo. Bourdieu (2011) diz para ir ao campo, à pesquisa empírica. Então, o conhecimento do objeto se relaciona com os aportes teóricos que o sustentam.

Ele ainda ensina (2011) que a teoria e método não se separam. Há uma articulação entre as decisões epistemológicas, o método e a metodologia das pesquisas.

Muitos são os desafios que acompanharão a pesquisa em política educacional nos próximos anos, mas gostaria, para terminar, destacar alguns: revigorar o debate teórico e histórico. A pesquisa empírica é fundamental para o conhecimento aprofundado da realidade, mas para poder organizar e analisar os dados coletados é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior de produção científica. A preocupação com as dimensões teórica e histórica possibilitará à pesquisa interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade. (KRAWCZYK, 2012, p.10).

O aprofundamento teórico e histórico são pontos que Krawczyk (2012) destaca para o avanço nas pesquisas em políticas educacionais. A relação com a realidade se estreita e nos permite explorar o conhecido, alicerçando as bases para a pesquisa *a priori* e

3 O campo é constituído por estruturas; e são essas estruturas que reproduzem as hierarquias que definem um determinado campo. Portanto, este é o princípio do movimento perpétuo que anima esse campo e que reside na luta produzida pelas estruturas constitutivas do mesmo. A estrutura do campo se monta em torno de dois pólos, o dos dominantes e o dos dominados. O pólo dominante é ocupado por aqueles agentes que possuem o máximo de capital social, já os agentes que se situam no pólo dominado são definidos pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. (CARVALHO, 2017, p.108).

para a pesquisa empírica. O debate amplia-se. E nas pesquisas em políticas educacionais se alcançam resultados mais precisos.

Tello (2012) contribui para a reflexão. Na produção do conhecimento do campo, pretende-se aumentar o referencial trabalhado. E a ampliação das discussões sobre como as pesquisas produzidas são essenciais para o início, desenvolvimento e conclusão delas.

REFLEXÕES DE BOURDIEU E A MODALIDADE EAD NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL

Percebemos pelas contribuições de Bourdieu que utilizamos de certa produção e devemos refletir desde nosso contexto. A relação de interpretação, assimilação e produção parte do sujeito pesquisador, este com características subjetivas e individuais. A análise, a produção de material científico e a submissão deste ao público legítima ou reconstrói suposições teóricas.

Objetivar significa também produzir às classes, tornar visível, público, conhecido de todos, publicado. Um autor um verdadeiro sentido é alguém que torna públicas coisas que todo mundo percebia confusamente; alguém que possui uma capacidade especial - a de publicar o implícito, o tácito -, alguém que realiza um verdadeiro trabalho de criação. (BOURDIEU, 2004, p.102).

Pesquisar é, ao mesmo tempo, um desafio e uma arte que pulveriza conhecimentos. Nas entrelinhas encontra-se significado e no contexto o significante. Aqui buscamos explicitar apontamentos preliminares sobre o ensino na modalidade EaD. Tomamos como base teórica as reflexões de Bourdieu.

Antes, ressaltamos a relação da educação com tecnologias. O giz e o livro ainda estão presentes no âmbito educacional. São tecnologias que estabelecem uma relação intrínseca, em tese.

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação, como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas “(tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendiz. (BELLONI, 2012, p.58).

Consideramos o termo “tecnologia” como algo mais abrangente. Não somente computadores, internet ou celulares. Há um significado globalizante que posteriormente definirá Educação a Distância.

A EaD não é uma educação própria ou uma metodologia específica. É uma modalidade que usa das interações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem. Tem características particulares.

É importante salientar ainda que a EAD se refere a uma modalidade de ensino, a qual não deve ser considerada uma metodologia educacional. Desta forma, a mesma não é outro tipo de educação, mas, outra modalidade, a qual, ainda, pode proporcionar inovações das práticas pedagógi-

cas. A inovação refere-se ao fato da modalidade introduzir novidades nas práticas pedagógicas, como o uso da TIC, pode modificar práticas já consolidadas na educação tradicional. Assim, ela possui suas especificidades, o que explica esta não ser apenas uma mera reprodução da modalidade presencial. (MELLO, 2019, p. 17).

A modalidade supera o caráter emergencial e firma bases legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1966. Porém, se limitar a isso empobrece o debate. Há muito ainda o que discutir, produzir e aplicar.

A institucionalização da EAD pressupõe a compreensão das especificidades que a constituem como uma modalidade de ensino. Todo o conhecimento, acerca de sua dificuldade de implementação, poderá permitir a busca de soluções viáveis para a integração da modalidade. (MARAFANTE SÁ, 2015, p.88).

Entendendo a importância de Bourdieu para pesquisas em políticas públicas educacionais, optamos por abordar nesta seção um contexto reflexivo diante da EaD. Pretendemos ver como ela pode ser considerada uma política pública. Tal intenção ultrapassa os limites deste trabalho e é certo que é um debate inicial. No entanto, pode abrir caminhos para novas pesquisas.

A obra de Bourdieu também é útil para a análise de textos políticos e, em particular, daqueles que circulam globalmente. Ao falar da circulação global de textos, Bourdieu (2003) argumenta que a política e outros textos são retirados de seu contexto de produção e lidos em um contexto de recepção diferente (RIZVI e LINGARD, 2013, p. 90, tradução nossa).⁴

Conforme dito, a EaD passa a ser considerada legalmente como modalidade de ensino após a LDB. Ganha especificidades em sua grade curricular e em seus materiais pedagógicos. Também na relação temporal e espacial entre professores e alunos, no seu corpo docente e em suas normas de credenciamento e oferta de cursos.

Nesse âmbito, com a lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996a), a EAD deixa de ter um caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento legal em uma série de documentos que procuram definir critérios e normas para a criação de Cursos e programas de EAD pelas instituições de ensino (COSTA, 2010, p. 39).

Abordar a temática nos traz várias questões, posicionamentos e bases de referenciais teóricos. Isso porque a legalização só veio em 1996. Até então a modalidade era tida como emergencial, apenas. Ela então abriu possibilidades especialmente ao setor privado. O ensino se tornou aligeirado e lucrativo, à exemplo do curso de Pedagogia.

As dificuldades da universidade pública são diferentes das IES particulares, mas o público alvo dos cursos de Pedagogia em EaD particulares é, em sua maioria de pessoas que não tiveram formação acadêmica, ou cuja formação não está relacionada à docência (LEAL, 2012, p. 131).

4 "La obra de Bourdieu también es útil para el análisis de textos políticos y en particular aquellos que circulan globalmente. Al hablar de la circulación global de textos, Bourdieu (2003) sostiene que la política y otros textos se sacan de su contexto de producción y se leen en un contexto de recepción diferente." (RIZVI e LINGARD, 2013, p. 90).

As condições de acesso e de permanência não são iguais e não chegam aos indivíduos da mesma maneira. O que nos leva a pensar por que muitos optam por tal formação. Ignorar isso é correr o risco de fazer uma análise superficial.

Bourdieu (2004) aponta que

[...] O habitus, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica das causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Ao tempo que somos moldados, também moldamos. É fundamental portanto pensar nas políticas públicas de educação por um olhar mais próximo possível das subjetividades e dos contextos que determinam as situações.

A formulação de políticas públicas para a EaD é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, e envolve vários atores formais e informais e níveis de decisão, embora seja materializada por intermédio dos governos. Além disso, é abrangente e não se limita a leis e regras, tendo impacto no curto prazo, embora se trate de política de longo prazo. (PIMENTEL, 2018, p. 511).

A constituição de políticas públicas para a EaD, assim como as demais, estabelece metas a serem alcançadas. Vários segmentos participam desse processo, mediados pela ação governamental.

As políticas de formação inicial de professores na modalidade EaD passa a ter maior concretude com as normativas legais. Citamos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDB.

No dia 19 de dezembro de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.622, complementando, posteriormente, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, os quais regulamentam o artigo 80 da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1966. Os documentos estabelecem normas para a educação à distância e tratam do credenciamento de instituições para a oferta de EaD e da autorização e reconhecimento de cursos criados segundo essa modalidade de educação (LEAL, 2012, p. 30).

Esses não são os únicos marcos legais. Há, ainda, normativas sobre credenciamento dos Institutos de Ensino Superior (IES) para a oferta dos cursos. Ainda, outras que tratam da organização curricular, oferta de cursos em pós-graduação e corpo docente. No entanto, não são nosso objeto de estudo.

Nota-se que só a partir da LDB a modalidade de ensino ganha destaque normativo. Posteriormente, vão se desenhando novas diretrizes. A EaD se insere dentro de um processo histórico, social e político próprio. Dentro da nossa pesquisa, é preciso considerar que o tema não equivale apenas ao advento da internet ou de outras tecnologias. Mas sim a uma política pública que abrange contextos mais complexos e ambíguos.

O fenômeno de expansão da EaD não pode simplesmente ser atribuído ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs),

mesmo sabendo que as novas ferramentas e plataformas educacionais, como por exemplo, a Blackboard, o Moodle etc, têm contribuído fortemente para a interação entre IES e estudantes. O ensino a Distância também está inserido dentro de um contexto econômico, social e político do país. Deve-se situar este fenômeno historicamente e nas relações de projetos econômicos e políticos com visões de constituição ou afirmação de modelos sociais. (MELLO, 2019, p. 92).

Os contextos político, social e cultural, no EaD ou presencial, são dimensões intrinsecamente ligadas. E tais realidades devem ser contempladas na proposição de políticas públicas. Muitas destas não compreendem todos os sujeitos inseridos no processo. Acredita-se que a padronização vai equiparar todos igualmente, o que funciona talvez só no âmbito do discurso.

A ciência não tem que celebrar ou deplorar a distribuição desigual da competência política tal como ela é socialmente definida em um dado momento de tempo, ela deve analisar as condições econômicas e sociais que a determinam e os efeitos que ela produz, em uma vida política, fundamentada na ignorância (ativa ou passiva) dessa desigualdade (BOURDIEU, 2004, p. 227).

De plano, as políticas públicas parecem uma estrutura de fácil realização. Porém, conforme dito, a arena política é um jogo ambíguo de forças. Diversos personagens disputam a materialização de um marco legal.

[...] Em virtude disso, a análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas (MAINARDES, 2009, p. 10).

Assim, considerando a EaD dentro de um contexto, vemos que ela parte de certos fatores que a levam à modalidade de ensino e formação.

O tema se liga também à acirrada disputa entre apaixonados e críticos do modelo. Essas últimas amparadas no inegável fato de que ela está sendo cada vez mais apropriada pelo setor privado.

A ausência do Estado deixou espaço para as instituições particulares visto que a única presença do Estado com a oferta da Educação Superior à Distância se deu por meio da Universidade aberta do Brasil, oficialmente criada em 08 de junho de 2006 pelo Decreto 5.800/2006 (SANTOS, 2013, p. 25).

Apesar do avanço em termos legais, é só com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que a modalidade passa a ser institucionalizada em IES credenciadas, enquanto legalidade de política pública.

Apesar do aumento na oferta da modalidade a distância ter sido mais perceptível no setor privado, as políticas que propiciavam a expansão da EaD nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES) passaram a acontecer de

modo articulado com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (LOBO, 2011, p. 20).

A expansão da UAB deu mais espaço à EaD no âmbito das políticas públicas. Prescreve o Decreto nº 5.800 de 8 de julho de 2006:

Art. 1º: Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006, p. 1).

Os objetivos da criação da UAB são a oferta de cursos, capacitação e ampliação do EaD. Ainda, busca-se o uso das TICs no âmbito de ensino e formação, ampliando o acesso ao ensino superior público.

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p.1).

A UAB legalizou mais solidamente o ensino, principalmente em cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos professores. Especialmente para o pessoal da educação, através das TICs.

Discutir, pesquisar, analisar e produzir amplamente no campo das políticas públicas educacionais requer um movimento maior do pesquisador. Contemplar os contextos, seja a sociedade, o Estado ou a Economia e assim observar o jogo de interesses nestas relações é imprescindível. Sobretudo na modalidade EaD, gestada e articulada em um sistema educacional diverso e amplo como o brasileiro. Somente assim ela se configurará como política pública educacional. Lembrando que ela ainda ganha contornos políticos em sua estruturação. Mas é certo que se impõe a reflexão se conseguiremos ou não a transformar em uma política pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir aspectos preliminares sobre a política educacional, em sua constituição e relação com a pesquisa, percebeu-se a necessidade de uma articulação analítica com outros segmentos, como: sociedade, escola, educação, sujeitos e classe social. Eles formam um todo que não é isolado. Os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu (2011) nos ajudam a perceber como essa relação acontece.

Ao se propor pesquisar política educacional, o movimento em busca de uma ampliação da visão do sujeito pesquisador é importante. O olhar teórico epistemológico constitui os alicerces de uma pesquisa científica.

Pensar o espaço em que as políticas se fundamentam, a partir de marcos históricos e perspectivas, é primordial. Assim se realizará uma interpretação consistente na pesquisa em educação, não apenas como descrição.

Visamos apresentar elucidações no campo teórico que demonstrassem a EaD enquanto política pública. A modalidade percorreu longo caminho até sua materialização. É produtivo, portanto, considerar todo o processo histórico e, a partir dos aspectos construtivos, entender quais fatores levaram ao patamar que hoje ela está no setor privado. Vale destacar que não se trata de tomada de posição dentro da acalorada discussão. Mas sim refletir sobre qual caminho seguir para que ela se ampare no campo das políticas públicas educacionais.

Por fim, a constituição das políticas educacionais é marcada por ampla disputa de interesses. É uma luta ambígua entre poderes e as pesquisas têm aumentado cada vez mais. Diante disso, se abrem várias tendências de estudo, análise e pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ASPARELLA, G. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- AZEVEDO, J.M.L. de. Uma proposta analítica para a política educacional no espaço de interseção das abordagens. In: AZEVEDO, J.M.L. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 6 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. Livro 1. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2006. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_5800_2006_06_08.pdf Acesso em 7 de junho de 2020.
- CARVALHO, Karine Fernandes de. Os conceitos de habitus e campo na teoria de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, 2017.
- COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior à distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo. 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101568/costa_mlf_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 4 de junho de 2021.
- KAPLAN, C.V.; NAPOLI, P. di. La categoría de capital cultural em Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. In: TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de

Letras, 2013.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.12, p.03-11, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n12_1.pdf> Acesso 05 maio. 2021.

LAHIRE, Bernard. CAMPO. In: **Vocabulário Bourdieu**, CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEAL, Marcello Guimarães. **Indicadores para a formação de pedagogos na educação à distância**. 2012. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9689/1/Marcello%20Guimaraes%20Leal.pdf> Acesso em 20 de maio de 2021.

LOBO, Márcia Eunice. **Avaliação e regulação da educação à distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional**. 2011. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9580/1/Marcia%20Eunice%20Lobo.pdf>> Acesso em 8 de março de 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.1, p.4-16, jan/abr. 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1 Acesso em 3 de maio de 2020.

MELLO, Leonardo, Henrique Santos. **Ensino à distância (EAD) sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior**. 2019. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO, Goiânia. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4400/2/Leonardo%20Henrique%20Santos%20Mello.pdf>> Acesso em 9 de julho de 2020.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto; VERGARA, Leonardo da Costa. Concepções de Estado na pesquisa de políticas educacionais: análise de teses do período 2006-2010. In: Conferência Latino-americana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educacionais, 18-20 de agos. 2014, Curitiba. **Anais ...** Curitiba, 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/87-biblioteca-tematica/problematicas-y-limitaciones-en-el-desarrollo-investigativo-en-politica-educativa> Acesso em 5 de junho de 2021.

PIMENTEL, Nara. Políticas públicas de educação à distância. In: Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação à Distância. MILL, Daniel (Org.), Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Análisis de políticas educativas em un mundo globalizado. In: RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas em un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Concepto de política educativa. In: RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas em un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

SÁ, MARAFANTE, Georgina. **Educação à Distância em Instituições de Ensino Superior Federais: aproximações e distanciamentos para a institucionalização**. 2015. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17378/1/Dissertacao_Georgina_Marafante_Sa_2015_EDUMATEC.pdf Acesso em 13 de julho de 2021.

SANTOS, Mario Dolizete Mugnol. **A constituição do campo da educação superior à distância no Brasil (1996-2010)**. 2013. Tese, Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/handle/1302/10000>> Acesso em 10 de maio de 2021.

vel em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281030/1/MugnoI_Marcio_D.pdf
Acesso em 1 de junho de 2020.

SILVA, Valéria Andrade; RUSSO, Miguel Henrique. Fundamentos epistemológicos da pesquisa em política educacional. In: **II Conferência Latino-americana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educacionais**, 18- 20 agos. 2014, Curitiba. Anais. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/89-biblioteca-tematica/metodologias-para-el-analisis-y-la-investigacion-en-politicas-educativas> Acesso em 3 de junho de 2021.

STREMEL, Silvana. Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. **I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa**, Buenos Aires, Argentina, 15/16 de nov. de 2012. Disponível em: <https://www.relepe.org/index.php/biblioteca-tematica/90-biblioteca-tematica/historia-del-campo-de-la-politica-educativa> Acesso em 4 de maio de 2020.

VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. **A EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores**. 2011. Tese, faculdade de educação – Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251172/1/Vieira_MarceloPustilnikdeAlmeida_D.pdf> Acesso em 9 de novembro de 2020.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS EM DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS/EAD DA UNICENTRO

Nadia Cristina Weiss Pires¹

Maria Aparecida Crissi Knuppel²

RESUMO

A problemática deste estudo centrou-se na questão: é possível organizar textos multimodais no processo de construção de disciplinas e a organização desses podem contribuir na formação do leitor ubíquo? O objetivo do estudo foi investigar a presença de textos multimodais, num desenho pedagógico interacional, ou seja, as relações entre os conteúdos, os materiais didáticos e as formas de avaliação, com foco na formação de um leitor ubíquo. Contudo, mesmo não sendo este o objetivo desta pesquisa, ao se ensejar os textos multimodais na análise, considerando em especial a formação do leitor ubíquo, não se pode deixar de ressaltar que este uso pode auxiliar o leitor a ter uma visão mais ampla da realidade, numa perspectiva de multiletramentos, na medida em que aspectos da diversidade cultural são ressaltados. O presente estudo seguiu os pressupostos teóricos advindos das contribuições teóricas de Kress (2010), Lemke (2010) e Rojo e Moura (2012) em relação às práticas de multiletramentos, multimodalidade e hipermodalidade, e Santaela (2013), acerca do processo de formação de leitores, em especial, o leitor imersivo e ubíquo.

Palavras-chave: Textos Multimodais. Educação a Distância. Processo de Formação do Leitor. Autoestudos. Multiletramentos.

ABSTRACT

The research problem focused on the question: is it possible to organize multimodal texts, in the process of building disciplines, and can their organization contribute to the formation of the ubiquitous reader? The aim of the study was to investigate the presence of multimodal texts, in an interactive pedagogical design, that is, the relationships between content, teaching materials and forms of assessment, with a focus on the formation of a ubiquitous reader. However, even though this is not the objective of this study, when providing the multimodal texts in the analysis, considering especially the training of the ubiquitous reader, it cannot be emphasized that this use can help the reader to have a broader view of reality, in a multi-step perspective, as aspects of cultural diversity are highlighted. The present study followed the theoretical assumptions arising from the theoretical contributions of Kress (2010), Lemke (2010) and Rojo and Moura (2012) in relation to the practices of multi-tools, multimodality and hypermodality, and Santaela (2013) about the training process of readers, in particular, the immersive and ubiquitous reader.

Keywords: Multimodal Texts. Distance Education. Reader Formation Process. Self-studies. Multilearning.

¹ Graduada em Letras, Professora do Departamento de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de Chopinzinho.

² Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

INTRODUÇÃO

Frente aos desafios da sociedade contemporânea em diferentes aspectos: políticos, educacionais, sociais, culturais, etc. e, com o crescimento exponencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais modificam as práticas de letramento dos indivíduos, percebe-se cada vez mais a necessidade de novas abordagens educacionais que auxiliem as pessoas a participarem de forma ativa e reflexiva na sociedade, assim como, buscar formas de diminuir as desigualdades sociais e educacionais.

Especificamente no caso dos Cursos de Letras, docentes e coordenadores procuram atualizar seus currículos empreendendo novas pesquisas, em especial na área da Linguística, da Literatura e do Ensino. Uma das linhas de pesquisa que há algum tempo se destaca nas pesquisas é a área do Letramento, advinda desde a década de 1990 com trabalhos de Tfouni (1999), Soares (1999), entre outros investigadores, que traziam primeiramente uma preocupação com as semelhanças e distanciamentos entre alfabetização e letramento, bem como a premissa de alfabetizar-letrando. Nas últimas décadas se observam pesquisas que evidenciam as questões relativas às práticas de multiletramento em consonância com as Tecnologias Digitais e com a perspectiva dos textos multimodais.

Lemke (2010, p. 458) destaca que “não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isso seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez”. Com essas palavras, o autor afirma que é importante conhecer novas perspectivas para a educação e, neste bojo, há de se destacar não o letramento no singular, e sim, no pluralismo da palavra, “multiletramento”, pois a construção de significados na interação entre sujeito e linguagem não acontece de forma isolada. Nessa relação, há o letramento multimidiático, no qual o coletivo de informações tecnológicas e convencionais permite que se obtenha conhecimento e aprendizagem de maneira diferenciada.

Rojo e Moura (2012) denominam o letramento multimidiático de multiletramento e destacam que estão “presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, portanto, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, MOURA, 2012, p. 86). Percebe-se pela citação apresentada que não somente no ato de ler, mas nas diferentes modalidades de escrita, há a predominância dos aspectos semióticos que constituem a linguagem que circula nos meios tecnológicos, assim tem-se, por exemplo, a imagem (estática e em movimento), o som, gestos, entre outros, como inerentes na perspectiva dos estudos que envolvem práticas de multiletramento.

Essas linguagens híbridas que envolvem a aprendizagem são denominadas de textos multimodais ou multisemióticos, pois permitem que o sujeito utilize das tecnologias digitais necessárias para sua aprendizagem. Sabe-se que com o avanço das mídias digitais interativas e colaborativas há uma ampliação de linguagens sendo ressignificadas, portanto, estas criam novos signos que são inseridos na linguagem e geram, portanto, novas significações.

Percebe-se que os textos multimodais se verificam em diferentes formatos e linguagens, como as que se apresentam em *post's*, *banners*, *blogs*, vídeos, infográficos, *e-books*, entre outros, e trazem subjacentes novas leituras e outras práticas de letramentos, pois exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, s/p). As práticas que envolvem a

discussão em termos de multiletramentos perpassam qualquer modalidade de ensino, pois são formas de inclusão social. Contudo, observa-se que na modalidade de Educação a Distância (EaD) há uma familiaridade maior dos alunos com a multimodalidade e com a hipermodalidade.

Para que um aluno esteja apto a cursar uma graduação na modalidade EaD há uma premissa inicial de que esteja letrado digitalmente, isto é, que tenha compreensão, seja crítico e possua o conhecimento necessário para saber utilizar as tecnologias necessárias para o desenvolvimento do conteúdo apresentado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, assim, obter êxito no processo educativo. Contudo, essa premissa nem sempre é verdadeira e, na medida em que as atividades ocorrem os alunos precisam buscar formas de se inserirem no uso de tecnologias educacionais. Geralmente, as atividades e recursos ofertados em meio digital para a educação requerem novas práticas de leitura, escrita e análise crítica que envolva os multiletramentos e, portanto, a inserção de textos multimodais. Esses textos, de acordo com Rojo e Moura (2012), precisam estar pautados em algumas características importantes: a) devem ser interativos (colaborativos); b) é necessário que fraturem e transgridam as relações de poder estabelecidas; c) precisam ser híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Atinente ao exposto é importante afirmar que se vive um período em que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando rapidamente, não apenas nas formas do entretenimento e lazer, mas potencialmente em todas as esferas da sociedade, desde o trabalho até a educação. Além disso, na modalidade EaD há um acentuado predomínio de mídias e ferramentas digitais.

Os espaços sociais estão permeados por mudanças tão rápidas e relevantes que ainda se sente perplexidade e insegurança quanto aos caminhos a serem tomados, para que ocorra uma efetiva relação do tecnológico e do 'tradicional', do virtual e do presencial, do on-line e do analógico.

Diante do relatado e para verificar como estão sendo utilizados e organizados os textos multimodais, que podem ensejar outras práticas de multiletramento, no processo de construção de disciplinas ofertadas na modalidade EaD, presentes no curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), tornou-se necessário o desenvolvimento de uma investigação sobre as disciplinas e o papel dos textos multimodais na aprendizagem e que práticas de leitura podem emergir a partir da multimodalidade e da hipermodalidade, tendo como proposição o leitor ubíquo. Sendo assim, esta pesquisa centrou-se na análise de uma disciplina, a de Literatura Brasileira III, selecionada por ser a disciplina que se encontrava em oferta à época da elaboração deste estudo.

Cabe salientar que este Curso de Letras inicialmente era ofertado apenas na modalidade presencial, no Campus Santa Cruz, em Guarapuava. Em 2016, o curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa passou a ser ofertado na modalidade de EaD, via sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, ele é ofertado em cinco polos UAB, tem duração de oito semestres e contempla a oferta de 32 disciplinas.

A problemática da pesquisa centrou-se na questão: é possível organizar textos multimodais no processo de construção de disciplinas e a organização desses pode contribuir

na formação do leitor ubíquo? O objetivo do estudo, realizado como um Trabalho de Conclusão de Curso, foi investigar a presença de textos multimodais num desenho pedagógico interacional, ou seja, as relações entre os conteúdos, os materiais didáticos e as formas de avaliação, com foco na formação de um leitor ubíquo. Contudo, mesmo não sendo o objetivo deste estudo, ao se ensinar os textos multimodais na análise, considerando em especial a formação do leitor ubíquo, não se pode deixar de ressaltar que o uso pode auxiliar o leitor a ter uma visão mais ampla da realidade, numa perspectiva de multiletramentos, na medida em que aspectos da diversidade cultural são ressaltados.

O presente estudo seguiu os pressupostos teóricos advindos das contribuições teóricas de Kress (2010), Lemke (2010), Rojo e Moura (2012) em relação às práticas de multiletramentos, multimodalidade e hipermodalidade. Santaella (2013), acerca do processo de formação de leitores, em especial, o leitor imersivo e ubíquo.

A investigação é de caráter qualitativo, isto é, foram coletadas informações para descrição, análise das impressões, ponto de vista e opiniões dos pesquisadores com a finalidade de buscar estruturar e aprofundar o tema, com o intuito de coletar informações detalhadas e concretas para a possível ajuda em decisões quanto ao design de cursos e disciplinas na modalidade EaD.

Dessa forma, acredita-se que a análise da referida disciplina, no que diz respeito à multimodalidade e práticas de letramento, permite melhor compreender a forma como estes conceitos e práticas acontecem ou não, e como eles contribuem ou não para a formação de leitores. Assume-se a possibilidade de que os resultados da pesquisa possam contribuir para novos estudos e práticas pedagógicas, na medida em que apontam os pontos fortes e as limitações na organização das disciplinas que se reveste de caráter investigativo, bem como desenrolam perspectivas futuras que possam vir a ser utilizadas a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A MULTIMODALIDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Há mais de quatro décadas discute-se a concepção de letramento, sua importância para que um indivíduo seja formado em processos conceituais e consiga entender os signos linguísticos de maneira a fazer uso em situações sociais do ler e do escrever, portanto, torna-se primordial ir além da aquisição da leitura e escrita. Magda Soares, a menos de duas décadas, recomendava: “é preciso letrar-se” (SOARES, 2000 s/p). Quanto à expressão de Soares, não há menor dúvida, pois é de primazia o indivíduo ter propriedade do conhecimento para poder ser independente durante sua vida.

Para a autora, “[...] numa concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade [...]” (SOARES, 2002 s/p), toma-se como eixo principal que letramento incide na apropriação da escrita, para além da aquisição do código alfabético, sendo esta uma especificidade das práticas vivenciadas pelo indivíduo em diferentes contextos culturais. Dentro desta perspectiva, nas mudanças sociais e culturais surgem os textos multimodais ou textos multissemióticos, juntamente com a evolução surpreendentemente rápida das TDICs e das tecnologias educacionais. Pelo avanço cada vez mais rápido dos meios tecnológicos, em especial da *web* semântica e, com o surgimento dos pressupostos da *web* 4.0 (*web* semiótica), torna-se urgente a formação de leitores capazes de entender as diversas formas de letramento, tendo

sapiência em como utilizar os diferentes tipos de leitura e de textos multissemióticos a eles apresentados através de diversas tecnologias.

Os textos multimodais são caracterizados pela multiplicidade e diversidade de linguagens utilizadas, sendo eles impressos ou multimidiáticos e, assim, auxiliam nas práticas de multiletramentos, trazendo com eles novas formas de leituras:

Para os efeitos de sentido (temas) e para a análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta. Assim como a hipermídia nos textos digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111).

Com esta nova percepção de leituras dinâmicas sendo levadas para a sala de aula, as TDICs tornam-se relevantes ao ato de ensinar, pois tomam outras perspectivas, considerando-se ainda mais o ensino a distância, o qual faz uso de tecnologias para atender a um novo discente, com características diferentes, tornando-o muito mais conectado às mudanças. Os textos que circulam em ambientes virtuais de aprendizagem são disponibilizados pelo uso de *hyperlinks* e se situam numa perspectiva conectiva, por meio de *playlists*, *podcasts*, *e-books*, entre outros e, exigem um outro movimento nos processos de ensino e de aprendizagem, o que faz emergir novas práticas de leitura e a formação de leitor diferenciado, que navega muito mais rápido por diferentes textos e torna-se capacitado para a realização de vários tipos de leituras, quase que simultaneamente.

Com o avanço rápido dos recursos tecnológicos, a internet trouxe diferentes possibilidades de se trabalhar com a informação e com fluxos de dados, possibilitando a apropriação de todas as fontes de conhecimentos possíveis e necessárias para quem utilizá-las. Santaella (2010) ressalta que independentemente das transformações ocorridas, não se cogita excluir as metodologias já existentes, adotadas e utilizadas na aprendizagem, sendo relevante que ocorra uma junção entre elas, ou seja, o tempo atual não as exclui, mas realiza a inclusão e integração entre ambas, pois concomitantemente os textos multimodais clamam para a convergência de mídias.

Neste cenário de transformações cada vez mais rápidas e acentuadas, há novas formas de relações no processo de ensino e de aprendizagem, como por exemplo, a 'aprendizagem ubíqua', que se destaca pelas novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis (SANTAELLA, 2013), buscando em um processo didático, fazer uso, dentre outras coisas, das vantagens que as redes (*Internet*) apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação. Conforme a autora, com essa aprendizagem dinâmica surge uma nova relação do leitor com as práticas da leitura, ou seja, a formação de um leitor ubíquo.

Para Santaella (2013), ao longo do desenvolvimento intelectual do ser humano pode-se definir alguns tipos de leitores, sendo que se pode delinear seguramente três tipos diferentes: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. No atual contexto juntamente com o rápido crescimento e uso das novas tecnologias a autora cogita e explica o surgimento de um novo tipo de leitor, que está atento a todos os tipos de textos multimodais, e que utiliza das tecnologias isocronamente em um piscar de olhos. Esse novo tipo de leitor é denominado de leitor ubíquo. Nas palavras da autora, "o que caracteriza o leitor ubíquo é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado"

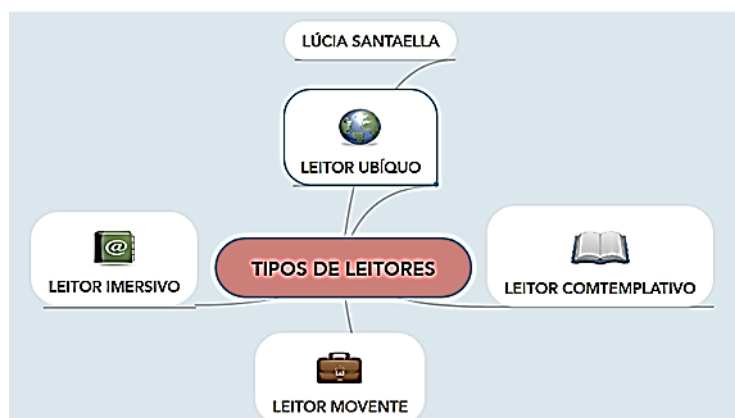
(SANTAELLA, 2013).

Ao destacar o leitor ubíquo, a autora argumenta que o leitor contemplativo e o leitor movente são os tipos de leitores que predominaram até o final do século passado, porém, as inovações digitais fizeram surgir o leitor imersivo e, atualmente, as TDICs trazem também o leitor ubíquo, ou seja, as pessoas precisam se integrar a novos espaços e, paulatinamente, navegar nesses espaços, tendo um relacionamento com as novas tecnologias e com os textos multimodais e, simultaneamente, acessar a diferentes tipos textuais.

Santaella (2013) destaca também que, há outras formas de relação do leitor com o material escrito e que uma prática não substitui a outra, elas se relacionam, na medida em que o ato de ler se pluraliza. O leitor é de vital importância para o desenvolvimento dos meios e recursos de aprendizagem. Dessa forma, deve-se integrar e não substituir os três tipos de leitores anteriores ao ubíquo: o contemplativo, o movente, e o imersivo. Essa integração tem o objetivo de identificar o perfil do atual usuário que navega nas informações do ciberespaço.

Conforme se pode analisar na figura 1 os tipos de leitores no mapa mental, neste momento coloca-se o leitor ubíquo em evidência, pois está entrelaçado nos pressupostos e características apresentadas a outros leitores.

Figura 1 - Mapa dos tipos de leitores



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Sabe-se que os hipertextos se convertem em hiperfídias, as quais norteiam as diferentes produções textuais, imagens, músicas e/ou vídeos e atuam como facilitadores ao acesso virtual como espaço de divulgação, de comunicação, de leitura e escrita. Assim, considera-se que o leitor ubíquo está adquirindo habilidades distintas, seja na ordem das percepções ou das concepções cognitivas.

A DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA III EM ESTUDO

Na esteira da compreensão da formação do leitor ubíquo frente às novas práticas de leitura, bem como do uso de textos multimodais em processos que envolvem multiletramentos é que esta pesquisa se propôs a analisar a disciplina de Literatura Brasileira III do curso de Letras EaD da Unicentro, para entender se a disciplina apresenta textos multimo-

dais que possam contribuir para a formação do leitor e se a forma como os textos multimodais e todas as suas variantes apresentadas na disciplina podem auxiliar na construção do leitor ubíquo.

A escolha da disciplina Literatura Brasileira III, atrelado ao que já foi exposto, foi pensada pelo fato de a docente trabalhar com atividades que se inserem na dimensão cultural, além da utilização de hipermídia e de metodologias ativas. Toda a disciplina foi pensada na perspectiva da metodologia da aula invertida, que se caracteriza pelo seguinte: [...] “o papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações (BERGMANN, SAMS, 2016, p. 14), pois esta estrutura de ensino “obriga” o estudante ir à procura do conteúdo e material necessário para seu aprendizado. Outro fator importante da inversão é que os discentes têm à disposição materiais que podem estudar no momento que mais lhe convêm, além, é claro, comentam os autores, “cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor” (BERGMANN, SAMS, 2016, p. 21), fazendo menção às videoaulas. Ainda conforme os autores:

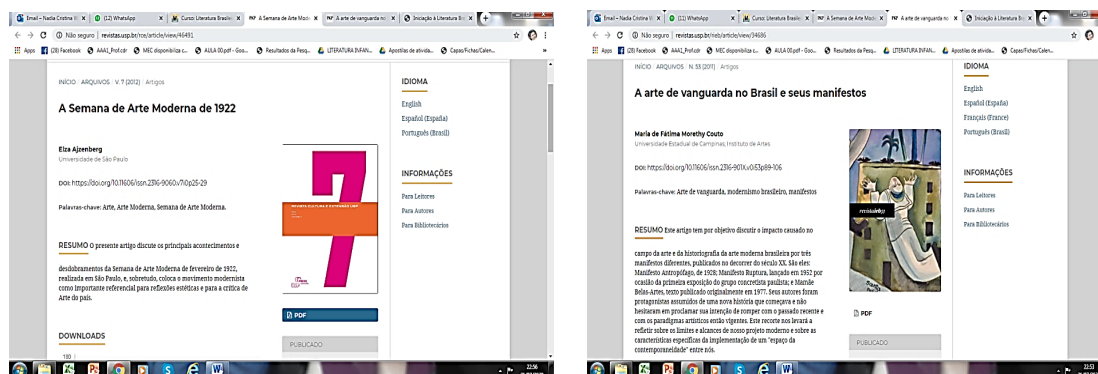
Os alunos de hoje crescem com acesso à Internet, YouTube, Facebook, MySpace e muitos outros recursos digitais. Em geral, podem ser vistos fazendo os exercícios de matemática enquanto enviam mensagens de texto, postam e curtem no Facebook e ouvem música, tudo ao mesmo tempo. (BERGMANN, SAMS, 2016, p. 18).

Optou-se por detalhar a estrutura da disciplina no AVA/*Moodle*, plataforma de estudo utilizada no Curso de Letras, para que se obtenha um melhor entendimento do assunto tratado. Na página inicial estão as abas de autoestudos, atividades de pesquisa, atividades colaborativas, comunidade de prática, *web*conferência, atividade complementar, *chat*, aba ajuda e avaliação institucional. Tal configuração se apresenta desta forma para facilitar o acesso à plataforma e ao conteúdo nela disposto.

Na aba inicial a docente descreve como será trabalhada a sua disciplina. Nesse processo de conhecimento, há um vídeo de apresentação no qual a professora relata como será o desenvolvimento dos trabalhos, além de sua apresentação pessoal, complementa-se a apresentação com o *link* do currículo lattes do professor, bem como a disponibilização de um novo *link* que dá acesso ao Plano de Ensino da disciplina.

A disciplina está dividida em 5 autoestudos, sendo que os autoestudos 1, 2, e 3 possuem atividades avaliativas. O autoestudo 1 possui introdução sobre o conteúdo da disciplina, na sequência, um vídeo e após as indicações de estudo. Neste momento, a docente detalha os conteúdos e onde serão encontrados, possibilitado pelo o acesso ao *e-book*, onde a mesma sugere a leitura do primeiro capítulo, bem como recomenda a leitura de um livro de Antônio Candido sobre a Literatura Brasileira, disponibilizado em PDF e *links* de acesso a dois artigos sobre o conteúdo em estudo, disponíveis no *site* da revista da Universidade de São Paulo (USP), conforme mostra a figura 2. Percebe-se que, na apresentação inicial dos conteúdos da disciplina, a docente se preocupa em demonstrar ao aluno vários textos disponibilizados em diferentes formatos que faz com que o mesmo navegue de um *site* ao outro, trilhando um caminho de aprendizagem e construindo novas práticas de leitura.

Figura 2 - Leituras sugeridas autoestudo 1

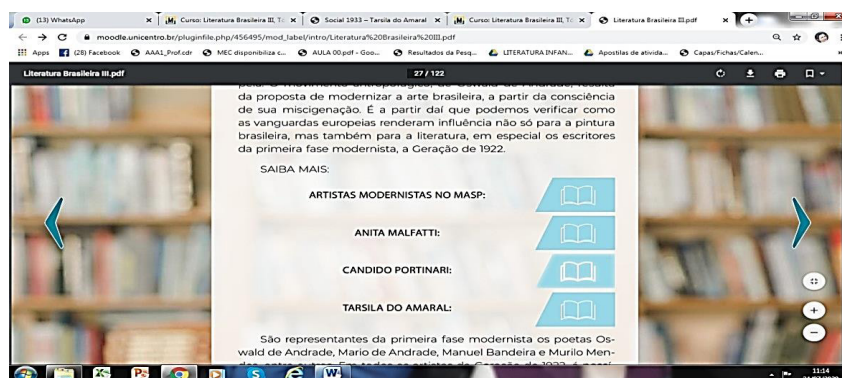


Fonte: Adaptado de AVA/Moodle da disciplina

O *e-book* da disciplina possui 122 páginas e está dividido em 5 capítulos. No primeiro capítulo, citado pela docente para o autoestudo 1, que inicia com um resumo explicativo sobre o conteúdo que será trabalhado nos próximos 3 autoestudos e destaca imagens de obras de artes e *links* que complementam as informações apresentadas sobre a foto. Assim, como o autoestudo trata sobre a entrada do modernismo no Brasil, o *e-book* apresenta ao leitor muitas gravuras de obras de arte sobre o tema que está sendo discutido.

Junto a essas gravuras estão disponibilizados *links*, como citado anteriormente, os quais direcionam o leitor a *sites* diferentes: museus, notícias, *blogs*, *sites* de história. Na antepenúltima página desse capítulo há um item intitulado “Saiba Mais”, no qual a autora disponibiliza quatro abas de acesso para o leitor pesquisar sobre os artistas nele citado, em consonância com o conteúdo trabalhado anteriormente. Clicando na flecha indicativa o estudante é direcionado, (figura 3), por exemplo, ao *site* do Masp (Museu da Arte de São Paulo Assis Chateaubriand), permitindo ao aluno ampliar suas pesquisas.

Figura 3 - “Saiba mais” no autoestudo 1



Fonte: Adaptado do e-book da disciplina.

A disponibilidade de materiais oferecidos no autoestudo 1 remete a práticas de leituras que favorecem a formação do leitor ubíquo, aquele leitor que procura o assunto em diversas formas e em modos diferentes adequando a sua realidade e expectativa, confirmando a afirmação da autora citado anteriormente: “o que lhe caracteriza é uma

prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22).

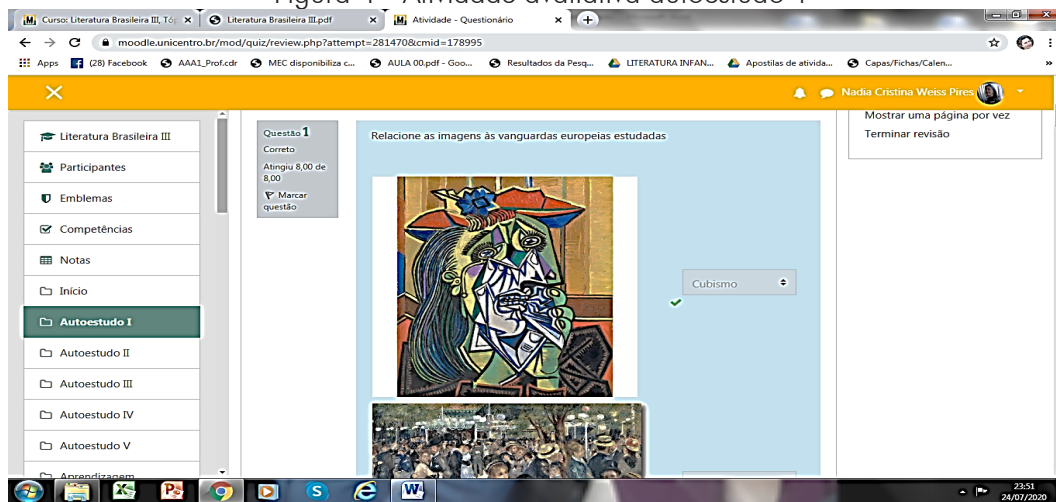
No final do primeiro capítulo encontra-se uma nota de rodapé na qual é possível acessar o *site*, por meio do *hiperlink* disponibilizado na citação para maiores informações. Para finalizar o autoestudo 1, ainda há uma atividade avaliativa na qual o aluno relaciona as imagens às vanguardas europeias estudadas.

Com os avanços das TDICs, percebe-se, reportando-se à educação, uma exigência cada vez maior em relação ao docente para que o mesmo faça usos de tecnologias educacionais, como forma de buscar mais processos interacionais e criativos no fazer educacional em processos híbridos.

Santaella (2007) destaca que a cultura híbrida ou ubíqua se apresenta sob aspectos, formas e modos de ser diferentes com ajustes perfeitos entre os elementos visuais, sonoros e escritos na sua produção ou na exibição envolvendo tudo e a todos em perfeita harmonia, “[...] as unidades de informação podem aparecer sob a forma de textos, de imagens de quaisquer espécies, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e de sons, [...]”. (SANTAELLA, 2007, p. 88).

Na análise percebeu-se, por exemplo (figura 4), que a docente colocou no autoestudo 1 do e-book vários tipos de textos, visuais, sonoros e escritos, favorecendo aos diferentes perfis de leitores e possibilitando a estruturação de diferentes práticas de leitura.

Figura 4 - Atividade avaliativa autoestudo 1

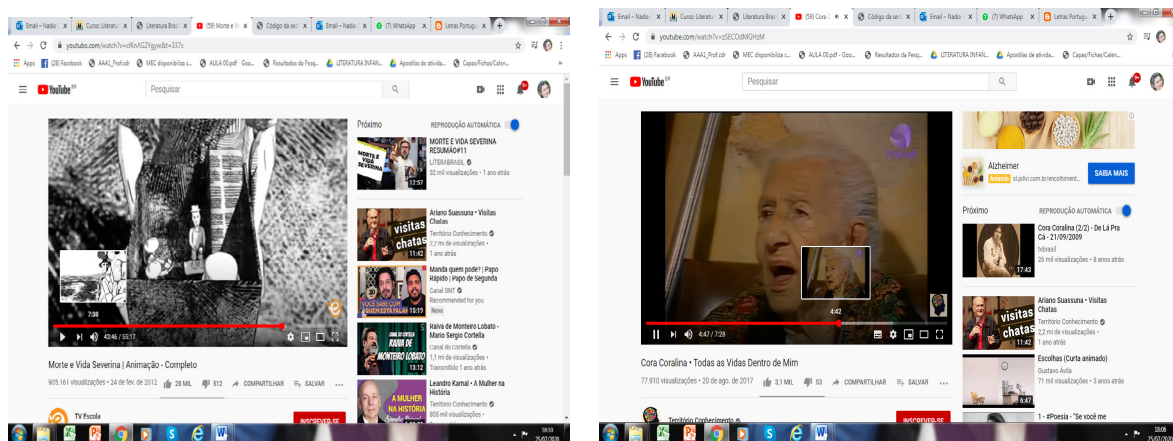


Fonte: Adaptado de AVA/Moodle da disciplina

O autoestudo 2 se inicia com um enunciado explicativo sobre o conteúdo a ser trabalhado, um vídeo do professor e as indicações de estudo. Nessas indicações destaca-se novamente, o texto de Antonio Candido. No *e-book* é referenciado o segundo capítulo, inicialmente se faz uma descrição do assunto e, posteriormente, há poemas de diversos autores. Outro diferencial apresentado neste capítulo (figura 5), está viabilizado por meio

de um botão indicativo, o acesso há vários *links* do *YouTube* para vídeos de: declamação de poesias, animação, reportagens, etc.

Figura 5 - Vídeo sobre Cora Coralina e Animação de Morte e Vida Severina autoestudo 2



Fonte: Adaptado de AVA/Moodle da disciplina

Percebe-se que a forma como a docente organiza a disciplina, traz uma rede de relações entre um texto ao outro, um *hiperlink* e outro e que possibilitam multiletramentos e uma trilha de aprendizagem. Todo o material disponibilizado para leitura e estudo traz relação como a atividade avaliativa para essa unidade: produção poética, como mostra a figura 6. Após a leitura dos poemas do Modernismo, o aluno deve criar um poema que se baseie no tema e no formato de um dos poetas modernistas da segunda geração, gravar um vídeo no qual lê o poema e explicar qual elemento do modernismo aparece no poema, para finalizar, será necessário postar o *link* do vídeo juntamente com as devidas justificativas no AVA/Moodle.

Figura 6 - Atividade Avaliativa autoestudo 2

Status de envio	
Status de envio	Enviado para avaliação
Status da avaliação	Avaliado
Última modificação	segunda, 3 ago 2020, 20:07
Envios de arquivo	literatura Brasileira III autoestudo II.pdf
Comentários sobre o envio	Comentários (0)

Caminhadas (Nádia)
 Caminhar...
 Caminhar hoje pode ser só ou com alguém.
 Se for com alguém... que te faça bem!
 Caminhar amanhã não sozinho
 Caminhar com pais, irmãs, marido, filhos...ou
 Caminhar com ninguém
 Caminhar sempre em frente
 Não se esqueça!

Das caminhadas da vida,
 As que fiz, já passou!
 As que faço com elas aprendo:
 Lembre-se:
 Das caminhadas que farei amanhã,
 Não sei,
 talvez com as pessoas que cuido e amo,
 Talvez tenha que continuar a caminhar só. Mas... Caminhare!!

LINK DO VÍDEO
<https://www.youtube.com/watch?v=TogIkdEOz&feature=youtu.be>

Fonte: Adaptado de AVA/ Moodle da disciplina

Este percurso é mais bem elucidado com o apoio dos pressupostos defendidos por Santaella (2003, s./p.), de que “a tecnologia computacional está fazendo a mediação das nossas relações sociais, de nossa autoidentidade e do nosso sentido mais amplo de vida social”.

O autoestudo 3, como nos anteriores, se inicia com o enunciado explicativo, posteriormente um vídeo do conteúdo, para em seguida vir a indicação de estudos, na qual o professor destaca o capítulo 3 do *e-book*. O *e-book*, além de *links* que já foram evidenciados, traz fotos de autores, nas quais ao se clicar em cima da referência se destaca a biografia do autor e suas obras. Há ainda a indicação da leitura dos livros de Antônio Candido: *Literatura e cultura de 1900 a 1945*, *A nova narrativa* e *Os Brasís* de Darcy Ribeiro, todos disponíveis em *links* diferenciados; *blogs*, revistas, *Moodle* de outras universidades. Neste autoestudo a professora cita as obras literárias e, em seguida, faz a recomendação para outros materiais complementares, como por exemplo, uma reportagem: *O pobre na literatura: o romance de 30*, de Adelto Gonçalves, disponível na Revista Bula através de um *link* de acesso.

A atividade avaliativa do autoestudo solicita que o estudante faça um ensaio, a partir da análise de uma das obras apresentadas na disciplina, em consonância com a segunda fase do modernismo brasileiro e com a proposta de Darcy Ribeiro sobre a complexidade da formação do povo brasileiro. Para realizar tal proposta, o estudante deveria seguir um roteiro, no qual se remete aos textos multimodais apresentados anteriormente, principalmente no estudo do *e-book*.

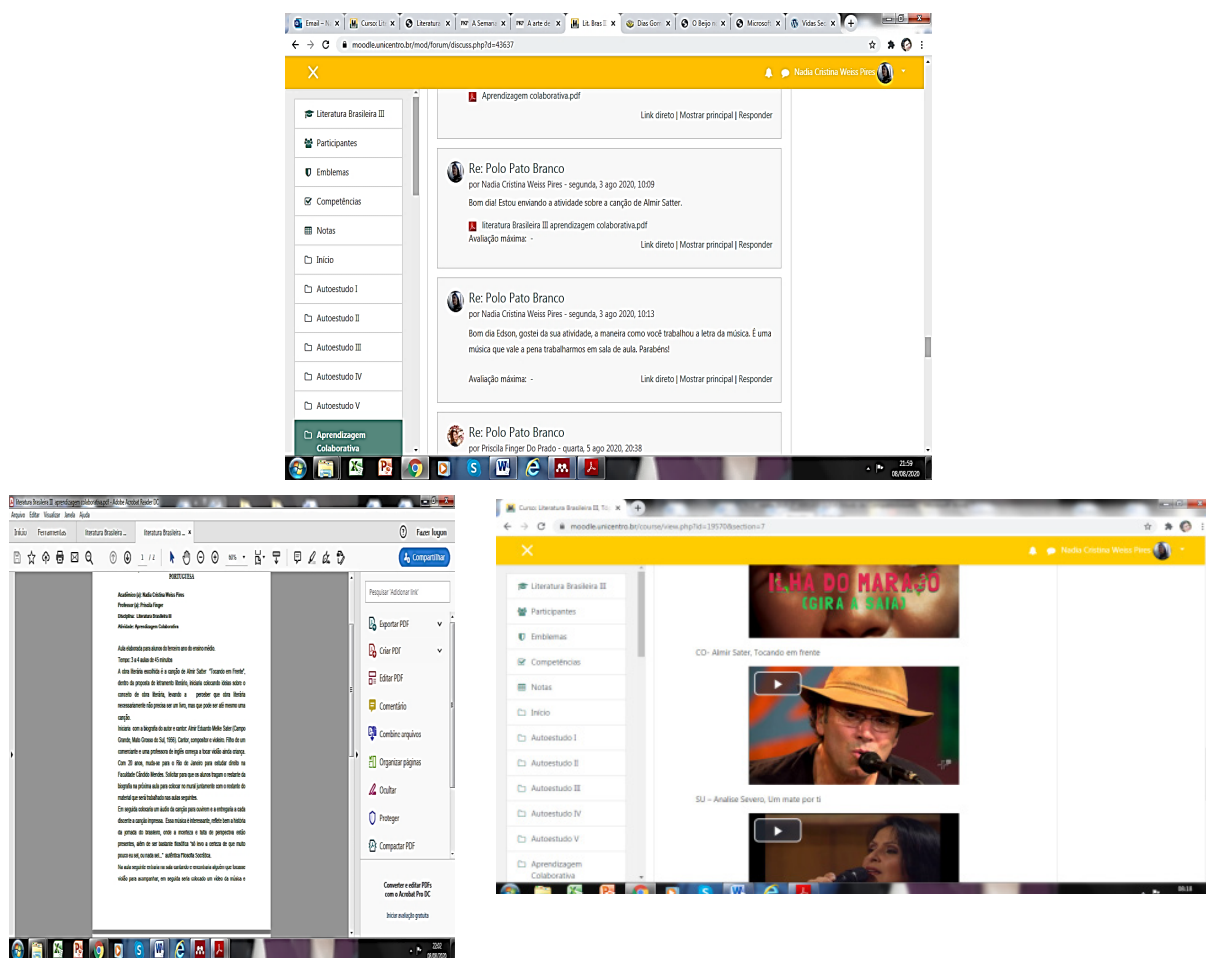
O autoestudo 4 segue com a mesma formação que os anteriores: enunciado explicativo, vídeo da professora, indicação de estudo, o último capítulo do *e-book* no qual a docente explana sobre o teatro brasileiro e um artigo disponível na internet também referente ao assunto, dentro da aba do autoestudo faz recomendações de leituras de obras literárias digitais de peças teatrais na mesma estrutura analisada nos autoestudos anteriores.

Conforme segue a análise da disciplina, seus autoestudos, atividades avaliativas percebe-se que a docente ao elaborar suas atividades gira em torno das tecnologias atuais instigando o aluno a procurar leituras dentro desse ambiente rápido e instigante. Santaella (2013, p. 97) comenta que “[...] um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensinam”, tornando assim o leitor cada vez mais rápido e “próximo” dos assuntos que dizem respeito.

O autoestudo 5 apresenta o enunciado explicativo e no final deste a professora disponibiliza uma seleta de poemas disponíveis *on-line*. A indicação de estudo é um artigo disponível no *link* Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais, de Regina Dalcastagné e dois vídeos de poesia contemporânea.

Na aprendizagem colaborativa, a docente propõe a construção de uma proposta de atividade em sala de aula (figura 7) na qual o discente desenvolverá a leitura de uma canção ou crônica apresentada na disciplina diante de uma diversidade cultural, onde o mesmo deverá escolher entre poetas de diversas regiões do Brasil. Na atividade abaixo o artista escolhido foi Almir Sater da região centro-oeste, com a canção *Tocando em frente*. Por fim, o aluno deverá postá-la para que ocorra a interação com os colegas.

Figura 7 - Aprendizagem Colaborativa



Fonte: Adaptado de AVA/Moodle da disciplina

Toda a configuração do processo educativo da disciplina sugere sempre que o leitor precisa estar conectado ao que está acontecendo. Percebe-se que a disciplina abrange aos mais variados tipos de leitores e a maneira como todo o processo pedagógico foi organizado remete diretamente ao leitor ubíquo, pois o aluno deverá pesquisar planejar e construir as atividades dentro das tecnologias oferecidas na atualidade. Sobre essas conexões, Santaella (2011, p. 127) destaca:

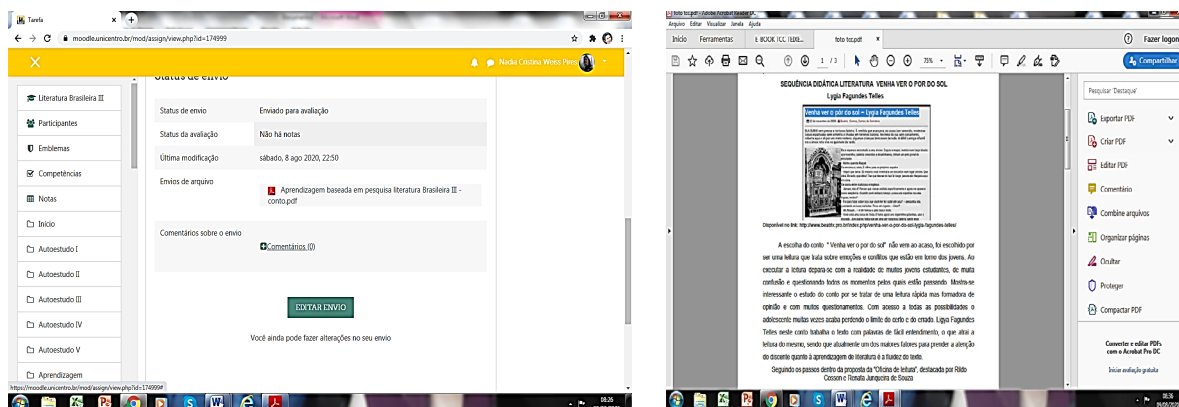
O hipertexto, por sua vez, constitui-se de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um campo de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas.

A autora liga os hipertextos diretamente com o leitor ubíquo, e, portanto, pertinente uma observação em relação à disciplina em estudo, a professora tomou cuidado em construir as leituras, estudos e atividades dentro de uma dinâmica hipertextual.

Na aprendizagem baseada em pesquisa a docente solicita que seja selecionado um conto ou uma peça teatral dos textos apresentados na unidade de aprendizagem colabo-

rativa e propõe uma sequência didática, tal como a sequência pensada por Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza, em artigo sobre letramento literário, pensando na realidade de sua escola e de seus alunos. A proposta deveria ter de 3 a 5 páginas e apresentar a obra destacada, bem como as referências bibliográficas que colaboraram para a proposta, como mostra a figura 8.

Figura 8 - Atividade Avaliativa aprendizagem baseada em pesquisa



Fonte: Adaptado de AVA/Moodle da disciplina

Para finalizar, faz-se uma ressalva que, até o encerramento da pesquisa, a disciplina de Literatura Brasileira III encontrava-se aberta, ocorrendo a participação dos discentes nos chats, momento no qual a professora elucidava as dúvidas existentes. Durante esse período ocorreu uma *web*conferência e a ocasião também se mostrou bastante instrutiva. As atividades e a avaliação presencial ainda não haviam ocorrido.

CONCLUSÃO

Frente ao evidente crescimento do uso das tecnologias dentro da educação, principalmente quando se refere à EaD, não há como duvidar da necessidade que ela exige novas formas de *design* das disciplinas em favor de uma mediação pedagógica, o que enseja novos leitores que emergem na contemporaneidade. Falar sobre multimodalidade e tecnologias e não abranger essas características do leitor seria desconsiderar essa formação que é essencial na sociedade atual. O leitor está comprovadamente em destaque na realidade atual e, ao analisar a disciplina de Literatura Brasileira III, nota-se essa preocupação quanto ao leitor emergente.

A disciplina Literatura Brasileira III foi pensada como se fosse um rizoma, no qual um texto estabelece estreita relação com o outro, com uma variante extensa de multimodalidade, que são utilizadas pelo docente ao entrelaçar um caminho pedagógico para o acadêmico, que o colocasse em contato com textos escritos, pictóricos, sons, entre outras possibilidades, sendo que esse processo se constituiu como importante na formação de leitores, ao mesclar aspectos relacionados ao uso das tecnologias, às formas de estudo e a variedade e qualidade dos conteúdos apresentados.

Os textos multimodais e a construção da disciplina levam às características de perfil deste novo leitor, rápido, intenso, sempre necessitando de algo diferente para saciar sua curiosidade. Percebe-se, ainda, na tessitura da construção do itinerário apresentado pela

docente, que o discente deverá pesquisar, procurar, estudar, conhecer e trabalhar com esse hibridismo textual para conseguir alcançar os resultados desejados.

Todas as tecnologias dispostas na disciplina para que o conteúdo pudesse ser desenvolvido foram extremamente importantes, pois com elas houve uma interação peculiar entre as multimodalidades propostas, exigindo do discente uma resposta a contento. Ao analisar a disciplina por meio do material disposto, tem-se a compreensão de que se torna impossível não garantir em uma nova metodologia de ensino que se estreite os processos de formação de leitor, pois são visíveis as possibilidades de novos e múltiplos letramentos para que ocorram novas práticas de leitura e, assim, outros perfis de leitores se apresentem. Torna-se viável afirmar que a estrutura oferecida na disciplina despertou interesse pela pesquisa e estudo pelos discentes leitores, acadêmicos do Curso de Letras Português.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, E. F.; TFOUNI, L. V. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia, v. 9, n. 17, p. 25-34, 1999.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida uma aprendizagem ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/New York: Routledge, 2010.
- LEMKE, J. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab Linguíst Apl., v. 49, n. 2, p. 455-79, 2010.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade multiletramento e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, L. Entrevista concedida à Revista IHU on-line. **Revista IHU on-line**, p. 125–129, 2011.
- SANTAELLA, L. **As linguagens como antídotos ao midiacentrismo**. Matrizes, v. 1, n. 1, p. 75–97, 2007.
- SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 15-28, 2013.
- SANTAELLA, L. **O leitor ubíquo e as consequências para a educação**. Coleção Agrinho. p. 18, 2013. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em 03 jun 2020.
- SOARES, M. **Letramento em Verbete: o que é letramento**. In: Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 16–24.
- SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2000. Disponível em: <https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar/> (Jornal do Brasil - 26/11/2000). Acesso em 03 jun 2020.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ Soc Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-60, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ESPAÇO DISCURSIVO À COMUNIDADE SURDA: UM MOVIMENTO QUE FORTALECE(RÁ) PRÁTICAS EDUCATIVAS DE AFIRMAÇÃO ÀS IDENTIDADES LINGUÍSTICAS BILÍNGUES

Ivanilda Almeida Meira Novais¹

Roziane Keila Grando²

RESUMO

A presente pesquisa promove uma reflexão acerca da sociedade digital e da interação dos surdos na perspectiva do uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) como recurso acessível no âmbito da redefinição do desenvolvimento linguístico, pertencente à cultura surda. Neste contexto, nas últimas décadas, experimentamos muitas mudanças em razão do redirecionamento espaço-temporal, promovido em função das tecnologias. Por isso, a pesquisa se valerá de levantamentos de dados, a partir de pesquisas publicadas em revistas científicas disponíveis no site Jurn. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, por meio de observação sistemática, abordando o ensino do aluno surdo e a relação com as novas tecnologias bem como os rumos tomados pelas políticas públicas referentes ao assunto no estado do Paraná. Com base na análise de conteúdo, os resultados apontam que temos muito para avançar e discutir acerca dos aspectos pedagógicos, tecnológicos, de identidades linguísticas e bilíngues na educação do surdo no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Novas tecnologias Educacionais. Letramento do Surdo. Identidades bilíngues.

ABSTRACT

This research promotes a reflection on the digital society and the interaction of deaf people from the perspective of the use of communication and information technologies (ICTs) as an accessible resource within the scope of redefining linguistic development, which belongs to the deaf culture. In this context, in recent decades, we have experienced many changes due to the spatiotemporal redirection, promoted as a result of technologies. Therefore, a research will use data surveys, based on research published in scientific journals available on the Jurn website. It starts with a bibliographical research, of a qualitative nature, through systematic observation, approaching the teaching of deaf students and the relationship with new technologies as well as the directions taken by public policies on the subject in the state of Paraná. Based on content analysis, the results show that we have a lot to go forward and discuss about the pedagogical, technological, linguistic and bilingual identities in deaf education in the Brazilian context.

Keywords: New educational technologies. Deaf Literacies. Bilingual identities.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Especialista em Educação Especial – Libras – Tradutor/Intérprete, pela Instituto Paranaense. Tem experiência em formação docente, é docente da rede municipal de ensino em Borrazópolis-PR e tutora presencial no curso de Letras/Libras na Unioeste. Também graduanda em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Unicentro. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-1396-2474>. E-mail: nonesnovaes123@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Letras português e literaturas de língua portuguesa pela Unicentro. Atualmente, é professora substituta do Curso de Letras Português e Literatura Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Tem experiência na área de linguística, com ênfase em linguística aplicada, atuando nos seguintes temas: formação de professores, novos e multiletramentos, TIC e Educação a distância. Orcid - <https://orcid.org/0000-0001-6259-8878> E-mail: rgrando@unicentro.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, conforme Strobel (2006) e Quadros (1997), autoras que pesquisam sobre a aquisição da linguagem – português como L2 para a educação dos surdos, sinalizam que a partir da década de 1990, diferentes estudos fomentam discussões acerca da educação dos surdos.

Historicamente, esse marco, ao longo dos anos, vem promovendo reflexões em relação à educação de qualidade, evidenciando o papel do Estado nesse cenário, revelando a investigação, a pertinência social da luta, dos movimentos pelos direitos dos alunos surdos, além de reforçar o desafios das instituições educativas em promover educação de qualidade, sobretudo na perspectiva bilíngue. Neste sentido, discutimos a importância das tecnologias de informação e comunicação como recurso favorável no âmbito da redefinição do desenvolvimento linguístico, pertencente à cultura surda, à comunidade acadêmica e, sobretudo à comunidade surda. Tendo em vista que os surdos conseguem comunicar-se, tal qual o ouvinte, por meio das tecnologias digitais superando barreiras de tempo e espaço, usando sua primeira Língua com seus pares, e superando o desenvolvimento da segunda língua. Sendo assim, é oportuna a discussão sobre a concepção de identidade surda e, particularmente, identidade linguística, respeitando as suas variações, difundidas com o uso das redes sociais, compreendendo a cultura como um sistema de diferenças históricas e sociais praticadas por meio de uma política de significações reconhecida por Lei como a segunda Língua oficial do Brasil – a Libras – língua brasileira de sinais.

Deste modo, investigamos a contribuição das tecnologias de comunicação e informação como espaço discursivo à comunidade surda com a usabilidade da Libras nas práticas sociais contemporâneas/cotidianas. Para tanto, inicialmente, realizamos um mapeamento de trabalhos acadêmicos desenvolvidos e publicados no contexto do estado do Paraná, e disponíveis na ferramenta de pesquisa on-line - Jurn a qual abriga publicações de periódicos, dissertações e teses de acesso aberto. Mediante esse levantamento, será possível perceber o que vem sendo discutido academicamente sobre os caminhos percorridos na educação do surdo bem como, as implicações da Legislação da educação do surdo para o cumprimento e implementação da educação bilíngue no Estado do Paraná.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – FERRAMENTAS NO ENSINO

As transformações sociais são certamente um dos pilares que movem a educação. A tecnologia tem apresentado, de certa forma, novos formatos de organização alterando a vida das pessoas, redefinindo a sociedade a partir de desdobramentos que ocorrem pela globalização, e que afetam as relações culturais e sociais. Entretanto, a proposta da discussão aqui, está ancorada na possibilidade de construção de novas práticas curriculares com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a partir da perspectiva bilíngue na educação dos surdos.

Essencialmente, a informatização é gerada nesse cenário educacional, quase que de forma natural, mas ainda lenta, diferentemente de outros segmentos sociais, que cada vez mais proporcionam agrupamentos, nos quais as pessoas têm aprimorado de forma significativa o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, o estabelecimento de um diálogo com as leituras realizadas sobre a educação bilíngue dos surdos com o uso das TICs, bem como a necessidade desse estudo na

atualidade, com a função de contribuir para a compreensão do uso da tecnologia intrínseca na educação, a pesquisa se insere como um instrumento científico, político e cultural. Historicamente, a pesquisa no campo educacional, nos traz diferentes reflexões de como ocorrem os seus movimentos, como o processo fundante das relações sociais e civilizatória, ou seja, os movimentos sociais, fomentam políticas públicas que implementadas movem a sociedade.

Pensamos que discutir a inserção das novas tecnologias à educação pressupõe pensá-las como ferramentas que provocam modificações nas relações sociais em suas diversas formas – social móvel e personalizada. Entendendo que elas favorecem o desenvolvimento de variáveis específicas de diálogo, estrutura e autonomia, o que nos faz concluir que a pesquisa pode contribuir neste âmbito, visto que os surdos têm demonstrado difusão da Libras com o uso das TICs.

No Brasil, o cenário educacional, cada vez mais, procura estrategicamente promover a expansão do ensino. Tanto escolas, como o Estado têm buscado garantir a todos acesso à educação. As políticas públicas, desde a década de 1990 são implementadas a fim de garantir a todos o direito à educação, conforme nos apresentada na Lei nº 10.436, no Art. 1º “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002).

Novais (2017) menciona que o papel exercido pelas tecnologias é acentuado na sociedade, ou seja, na conjuntura, todos somos afetados pelo uso delas. No ensino de língua, a sua valorização se constrói a partir do próprio impacto das TICs e de como são utilizadas, isto é, das práticas sociais que estão envolvidas. Coll e Monereo (2010, p. 15) sinalizam que estamos diante de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação e que necessariamente estão associadas as transformações sociais, econômicas e culturais.

As TICs se estabelecem sistematicamente no desenvolvimento da sociedade, de tal forma que as novas práticas necessariamente passam a influenciar as formas de ensino e aprendizagem (NOVAIS, 2017). Coll e Monereo (2010) corroboram essa assertiva ao afirmar que as TICs possibilitam a utilização de sistemas de signos, linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, em movimento, símbolos matemáticos e notações musicais. Nesse cenário generalizado, em que as pessoas estão se comunicando com ritmo avassalador, seja pelo celular, pelo computador, com aplicativos inovadores, um ensino com práticas convencionais perdem cada vez mais espaço, abrindo caminho para reorganização de práticas educativas. As pessoas se envolvem e universalizam de forma muito rápida. Dessa forma, “não há distância nesse processo que impeça o conhecimento e a usabilidade das TICs no universo educacional” (TORI, 2010.p, 7).

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Com o aumento e usos dos recursos tecnológicos, sua força na sociedade tem sinalizado fundamentalmente mudanças na vida das pessoas, exercendo uma influência crescente, obrigando a sociedade a reconsiderar o ato de pensar e de aprender e na habilidade comunicativa. Dessa forma, aqui percebemos a relevância de expandir conhecimento sobre a influência das TICs, pelo celular, redes sociais – Instagram, Facebook, WhatsApp – vídeos chamadas, entre outras que contribuem para a difusão da cultura surda, principal-

mente com relação ao uso da Libras.

Recentemente, no ano de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) ocupou-se dos pontos de contato que determinam demandas da política linguística e ações da política de educação escolar inclusiva, entendendo que ambas não podem ser elementos que escapem ao debate da gestão pública na educação de surdos. Enquanto Fernandes e Moreira (2017) afirmam que:

os desafios demandam assegurar o direito linguístico à Libras como direito humano fundamental nas relações sociais/educacionais, em um espaço comum de aprendizagem, para estudantes surdos com perfis e competências comunicativas em Libras e Língua Portuguesa muito variados, em razão da pré-história educacional que vivenciaram promoveram, ou não, experiências de bilinguismo significativas na infância e juventude (FERNANDES; MOREIRA, 2017. p, 4).

Com o uso das TICs, a realidade do surdo se transforma, na medida que acrescentam as possibilidades de mandar um e-mail, usando a linguagem escrita e, receber a resposta, podendo ter acesso rápido, comunicando-se a distância com um grupo de amigos de uma mesma cidade, de outras cidades, estados e até mesmo outros países, participando efetivamente de diferentes grupos virtuais.

Strobel (2008) contribui com essa ideia ao afirmar que os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e à participação da comunidade surda têm maior segurança, auto-estima da identidade surda, permitindo que mesmo as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com quem se identificam e têm acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano. Dessa forma, busca-se o que os surdos desenvolvem nos seu íntimo aspecto cultural.

A cultura surda, compreende a língua de sinais, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo, inclusive o artefato material que podem ser os dispositivos eletrônicos não auditivos, o telefone para surdos – um pouco maior que o telefone convencional, na parte de cima tem um encaixe de fone e embaixo dele tem um visor onde aparece escrito digitado e mais abaixo tem as teclas para digitar -, campainha com sinal luminoso, relógio com despertador vibratório e entre outros. Estes são adaptados à necessidade dos surdos, pois faz uso principalmente do canal visual (STROBEL, 2008, p. 65).

Monereo (2010) afirma que o impacto das tecnologias na educação é, na verdade, um aspecto mais amplo que está vinculado ao próprio desenvolvimento da sociedade. Na economia global, a força das políticas públicas são elementos que fortalecem as mudanças de estilos de vida dos cidadãos nos ambientes educacionais. Vale ressaltar que o contato do surdo com a tecnologia teve início com o telefone especial para surdos chamado TDD (dispositivo de comunicação para surdos), no Brasil, devido às barreiras de impedimento, poucas pessoas tiveram acesso, pois os aparelhos eram importados e caros e possuir uma linha telefônica muitas vezes demandava anos de espera. Na atualidade, diferente disto, as ferramentas do ciberespaço, são consolidadas pela internet e as tecnologias, permitindo um movimento comunicativo automatizados, sendo acessível a qualquer momento e articulando um processo avassalador de novas formas de comunicação por meio das redes sociais (LÉVY, 1999).

Fernandes e Moreira (2014) sinalizam que a década de 1990 foi um marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros, afirmando que a partir desse período iniciam-se os movimentos que articulam mudanças nesse cenário.

Debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínico-terapêutico e socioantropológico na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil (FERNANDES; MOREIRA 2014, p.8).

Isso demonstra aspectos de inovação no procedimento de ensinagens, relacionados ao processo de formação da sociedade, na qual evidencia discrepância na realidade escolar. A responsabilidade estatal de oferecer e manter a educação como um direito, foi em grande parte, sendo delegada às organizações sociais. Fernandes e Moreira (2014) explicam que, historicamente, a sociedade amordaçou a língua de sinais por um século. Dessa forma, impedidos de usar a língua de sinais, a comunidade surda perdeu sua representatividade referente ao aspecto da sua identidade surda, passando a ser inserida na estratégia política do movimento multiculturalista.

Libras é a sigla utilizada para nominar a língua de sinais brasileira. No Brasil, a Libras foi oficializada pela Lei Federal nº. 10.436/2002 e regulamentada em dezembro de 2005, pelo Decreto Federal nº. 5.626/11. Essas políticas públicas surgiram depois de uma grande luta dos surdos, justamente para encaminhar a educação respeitando os direitos sociais de igualdade com os demais educando. Esse reconhecimento vem sanar muitas dificuldades encontradas na vida escolar do aluno surdo. Para entendermos a importância da regulamentação da Libras vale ressaltar que:

a Libras seria o elemento visual privilegiado na interação, dado o seu caráter linguístico, que substitui a oralidade sem prejuízos. Há programa de capacitação de algumas secretarias de educação que já tem como foco a oferta continuada de cursos de Libras a seus professores (FERNANDES, 2006, p. 47).

Desse modo, o aluno surdo terá mais oportunidade com relação à aprendizagem, pois a Lei vem justamente com o intuito de oportunizar mais qualidade na educação, a partir do momento que garante que o aluno use a sua língua natural, Libras, no contexto escolar. Sabemos que os surdos não têm nenhum impedimento para receber a Libras, o que difere da língua oral, neste caso específico, os surdos necessitam dominar técnicas especiais para adquirir uma compreensão desejada sobre o que se propõem a ensinar, comunicar e expressar. Isso é explicado devido à perda auditiva, impedindo que receba a fala naturalmente - como a criança ouvinte, e

em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaços-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda (QUADROS, 1997, p. 46).

A comunidade surda luta pelos seus direitos e busca por oportunidades de conhecimento, garantidas pelo respeito a sua diferença linguística, situação que vem crescendo no

universo das redes sociais, com o uso das novas tecnologias. Há, nesse cenário, uma nova realidade de comunicação, a Libras ganha espaço e no universo das redes. É importante ressaltar que o professor de língua portuguesa, como professor da língua materna, pode considerar esse espaço dialógico e didático, haja vista, que o aluno surdo sabe utilizar as redes para se comunicar, seja ela, por meio de vídeos-chamadas, ou com a escrita. Assim, o professor lidará com o mesmo perfil e o mesmo objeto de ensino, já que a língua portuguesa é, para o aluno surdo, sua segunda língua.

Nesse sentido, o professor precisa ter formação e conhecer quais são as práticas e políticas públicas que tratam desta relação das tecnologias como potencializadoras para que os alunos surdos possam também participar das práticas sociais de que os alunos ouvintes já dominam com facilidade.

AS TICS NA EDUCAÇÃO DO SURDO NA PERSPECTIVA DO BILINGUISMO: ANÁLISE DE DADOS

A partir de mapeamento dos artigos publicados em revistas no site de busca Jurn, definimos a metodologia aqui utilizada como ferramenta de busca e análise de pesquisa. O Jurn é um site criado no ano de 2009, que ao longo dos anos foi ganhando projeção no universo acadêmico, auxiliando muitos pesquisadores possibilitando o acesso a artigos, livros, teses dissertações e outros trabalhos sem qualquer custo. Em 2014, passou por mudanças, oportunizando acesso a outros formatos documentais, abrangendo repositórios, textos completos universitários selecionados e periódicos eletrônicos adicionais em ciência, biomédico, negócios e direito (NOVAIS, 2017). Entre os anos de 2015/2016, continuou o processo de mudança, adicionando mais de 600 periódicos eletrônicos sobre aspectos do mundo natural. Selecionamos seis artigos para análise, em um recorte temporal de 2015 a 2020. Observamos os artigos que referenciavam a temática a partir de dois descritores: 'Surdos e TICS', 'TICS e Educação bilíngue do surdo no Paraná'.

Além desse recorte, restringimos as buscas no site para os artigos da área de humanas, letras e artes. Com o mapeamento, o site indicou 100 documentos. Na medida em que realizou-se a leitura, foi possível perceber que não se tratavam apenas de artigos, mas apareciam também teses e dissertações, sendo que dos 100 documentos, resultaram 52 arquivos, pois muitos deles se repetiam. Decidimos que, além dos descritores constarem no título, eles deveriam aparecer no 'Resumo e Palavras-Chave'. Após essa triagem, foi realizada a leitura dos resumos, nesse caso, tivemos maiores informações e cuidados para que os artigos tivessem referências aos descritores estabelecidos.

A partir das leituras dos resumos, verificamos que 34 dos arquivos, entre artigos e dissertações e outros, não se enquadravam no recorte temporal pré-estabelecidos, não se tratavam de estudos aplicados em instituições no Estado do Paraná e também na área de conhecimento que não continha elementos constitutivos e dados preliminares acerca da nossa investigação.

Dessa forma, restaram 18 itens, desses arquivos resultamos em 5 documentos, sendo 3 artigos e 2 dissertações, levando em conta o recorte e os descritores e as áreas da pesquisa.

Abaixo, apresentamos o Quadro 1, onde constam os tipos de trabalhos, o ano de publicação e também o título. Aqui, podemos perceber que no ano 2017 houve dois

trabalhos encontrados na Journ. Isso nos revela que ainda são necessários mais trabalhos divulgados na área. Nesse contexto, necessitamos de mais aprofundamentos de pesquisas. Contudo, apontamos que, no último ano, não houve nada publicado neste teor e que esteja contemplado neste repositório.

Quadro 1 – *Corpus* coletado

ANO	TÍTULO	LINK	CATEGORIA
2017	O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense	https://www.researchgate.net/publication/320734820_O_tradutor_interprete_de_lingua_de_sinais_TILS_e_a_politica_nacional_de_educacao_inclusiva_em_contextos_bilingues_para_surdos_um_estudo_da_realidade_da_rede_publica_estadual_paranaense	Artigo A-1
2015	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo hand talk em sala de aula	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40897	Dissertação D-1
2018	Surdez e tecnologias: o uso de artefatos midiáticos no contexto do atendimento educacional especializado	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56730	Artigo A-2
2015	A Matemática, a Arte, os surdos e a EJA - Educação de Jovens e Adultos - uma intervenção interdisciplinar	https://periodicos.ufpr.edu.br/rbect/article/download/2956/198	Artigo A-3
2016	Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais (libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana	http://www.pppe.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Danilo%20da%20Silva.pdf	Dissertação D-2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao mapear os artigos e as dissertações, identificamos outros elementos importantes abordados pelos autores. Isso levou-nos a eleger os assuntos mais estudados e outros ainda não explorados. Com esses argumentos, estabelecemos subcategorias de análise que possibilitam à pesquisa, sob os aspectos da dimensão qualitativa, os principais resultados da investigação. Dessa forma, elencamos as seguintes categorias de análise:

- Legislação da educação do surdo;
 - Ensino -aprendizagem;
 - Usos das Tecnologias digitais;
 - Contextos bilíngues.

Na sequência, apresentamos o Quadro 2 com os resumos dos objetos de estudos.

Quadro 2 – Títulos dos trabalhos e resumos

ARTIGOS /DISSER- TAÇÃO	RESUMO
<p>O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense</p>	<p>O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) ganha protagonismo no cenário das políticas educacionais como o profissional, por excelência, que oportunizaria garantir acessibilidade linguística aos surdos em seu processo de educação inclusiva. Em meio a inúmeros avanços no contexto legal, sobretudo a partir da oficialização da língua brasileira de sinais (Libras), em 2002, permanecem lacunas relativas ao direito à educação bilíngue para surdos quanto à real efetividade da atuação desse profissional no território concreto das escolas. Este artigo busca elucidar essa realidade, apresentando o perfil dos TILS que atuam na rede pública estadual da região metropolitana de Curitiba por meio da análise da formação e condições de trabalho desse profissional no contexto das políticas de educação inclusiva. A pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa apresentando dados coletados em dois contextos investigativos: a consulta oficial à Secretaria de Estado de Educação do Paraná, como órgão gestor da política estadual, e entrevista com tradutores intérpretes de Libras. Foram selecionados vinte e nove municípios para estudo que englobam Curitiba e região pela expressiva população do Estado. Os resultados obtidos permitem uma detalhada análise dos perfis e condições de trabalho dos TILS e apontam que os maiores desafios presentes na realidade concreta das escolas repousam na formação profissional e na proficiência linguística exigida para sua atuação. Desdobramentos desses dois aspectos materializam indicadores na avaliação da qualidade da política nacional de educação inclusiva brasileira em contextos bilíngues para estudantes surdos.</p> <p>Palavras-chave: Tradutor Intérprete de Língua de Sinais; Educação bilíngue para surdos; política nacional de educação inclusiva; Rede pública estadual de ensino paranaense.</p>
<p>A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo hand talk em sala de aula</p>	<p>A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa: Teoria e Prática de Ensino na Educação Básica, com eixo de pesquisa em Tecnologias e Educação. Tem como objeto de estudo analisar o uso do aplicativo tradutor de Língua Portuguesa/Libras em uma sala de surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Implementou-se uma sequência didática, considera-se a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para auxiliar o letramento digital no uso da escrita e nas práticas sociais educativas do aluno surdo. Com base no sociointeracionismo, este estudo busca contribuições do uso das TDIC nas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos surdos de EJA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa a observação total e participante do pesquisador. Os resultados foram organizados e analisados a partir de dados de uma sequência didática acerca do gênero textual e-mail em três categorias: definição, estudo da estrutura do e-mail, produção textual de mensagem. Também foi utilizado um questionário para verificar a interação social das atividades propostas. Portanto, com o uso de um dispositivo móvel, o tablet, esta pesquisa buscou possibilidades de aproximação dos alunos surdos adultos, usuários de Libras, vinculando sua aprendizagem ao processo de letramento digital. Como resultados, pode-se observar que há a necessidade de letrar digitalmente para a educação os alunos surdos e salienta-se a necessidade de reconhecer os sujeitos surdos em sua individualidade e considerados em seu meio sócio-cultural. Palavras-chave: Cultura surda. Cultura digital. Libras. Letramento digital. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.</p>

<p>Surdez e tecnologias: o uso de artefatos midiáticos no contexto do atendimento educacional especializado</p>	<p>O presente artigo tem como objetivos discutir e analisar as contribuições dos artefatos midiáticos no contexto educacional inclusivo, com foco no Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos. Especificamente, buscou-se analisar o papel de tais artefatos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda Língua, bem como, descrever práticas de produção de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito da Sala de Recursos Multifuncional, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado, a partir do uso das mídias. Para isto, o estudo teórico partiu de buscas bibliográficas, tendo como base autores que discutem o papel da tecnologia no desenvolvimento cultural (SERAFIM E SOUZA, 2011; GIROTO, et al. 2012), e pesquisas que ressaltam o papel dos aspectos sociais e culturais na aprendizagem, sobretudo no contexto inclusivo (OLIVEIRA, 1999; VYGOTSKY, 1998, 2011; BRASIL, 2008). A pesquisa de dados teve como base um projeto de intervenção, a partir da pesquisa-ação, com um grupo de 12 alunos inseridos na rede regular de ensino, na cidade de Pinhais, região Metropolitana de Curitiba. Diante do que foi possível referir, os artefatos tecnológicos como excelentes recursos no processo de letramento dos alunos surdos, considerando os aspectos visuais de aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades. O uso dos recursos midiáticos disponíveis no espaço das salas de recursos multifuncionais proporcionou a valorização da aprendizagem a partir de experiências visuais, o que, para os alunos Surdos, mostra-se como elemento propulsor, pois privilegia sua via de aprendizagem.</p> <p>Palavras-chave: Artefatos midiáticos. Atendimento Educacional Especializado. Surdez</p>
<p>Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva</p>	<p>RESUMO. O objetivo deste ensaio é discutir a inclusão de surdos em salas de aula de escolas comuns, à luz do ordenamento legal em vigor, que se encontra assentado em uma perspectiva educacional inclusiva. O estudo possui uma abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico pertinente ao tema, com respaldo nos principais documentos da área da surdez a partir de 2002, percorrendo a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei 10.436 até 2014, por ocasião do 'Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa'. Dessa forma, propõe-se a apresentar a perspectiva de inclusão do Ministério da Educação (MEC) e da comunidade surda, as quais são opostas. As metodologias do bilinguismo e da pedagogia surda são apresentadas como propostas que respeitam a diferença linguística e cultural dos surdos e, conseqüentemente, proporcionam-lhes um efetivo processo de educação escolarizada, ao passo que a inclusão desses educandos nas mesmas salas de aula de ouvintes, com as mesmas estratégias metodológicas, tem ocasionado um número crescente de surdos analfabetos sem condições de evoluírem em seus estudos e em outros aspectos da vida. . Palavras-chave: surdos, inclusão, escola bilíngue, pedagogia surda.</p>

<p>Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais (libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana</p>	<p>Resumo: Este trabalho situa a conquista da educação bilíngue para surdos (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), a partir da década de 2000, na longa trajetória histórica da educação de surdos em que a língua de sinais sempre lhes foi negada. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), ao reconhecer o direito à educação bilíngue, aponta os profissionais tradutores intérpretes de Libras como o principal apoio especializado para garantir a acessibilidade aos estudantes surdos em escolas ditas inclusivas. No Paraná, a política de educação bilíngue para surdos consolida quase duas décadas, já que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada em 1998. Diante desse contexto, esta dissertação teve como objetivo realizar o levantamento de dados para caracterizar o perfil profissional e as condições de trabalho do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa que atua na rede pública estadual de ensino, em Curitiba e Região Metropolitana. A pesquisa, com abordagem quantitativa e qualitativa, foi realizada em duas etapas: a consulta oficial aos dados da SEED-PR e a pesquisa de campo envolvendo tradutores intérpretes de Libras que atuam na rede pública estadual de ensino, por meio de questionário online estruturado com perguntas objetivas (fechadas) e discursivas (abertas), envolvendo quatro eixos temáticos: dados pessoais e socioeconômicos, formação específica, atuação profissional, acessibilidade e inclusão. Embora as informações oficiais sejam aparentemente satisfatórias, já que mais de 85% das escolas com estudantes surdos possuem tradutores intérpretes, o direito à educação dos estudantes surdos não está assegurado. Na relação matrícula total/estudantes surdos, disponibilizados pela SEED, o percentual de surdos nas escolas públicas é de apenas 0,08%. Esse cenário agrava-se quando nossa investigação revelou uma distorção entre matrículas de surdos/SEED e os dados do Censo 2010 dos 28 municípios investigados, treze não atendem 100% das crianças e jovens surdos e, quinze, 90% de seus municípios; dados estatísticos alarmantes que denunciam exclusão da população surda em faixa etária entre 10 e 24 anos, identificada no Censo, sem o atendimento educacional especializado garantido em lei. Em relação ao perfil e condições de trabalho, a falta ou precariedade de formação inicial na área, proficiência linguística insuficiente em Libras, jornadas excessivas de trabalho semanal, baixos salários e ausência de políticas de contratação permanente foram os achados mais significativos desta investigação. Os resultados permitiram conhecer e compreender a realidade do profissional tradutor intérprete de Libras nas escolas públicas, contribuindo para políticas educacionais que tenham em foco o direito à acessibilidade de informação e comunicação pelos surdos, no contexto da educação bilíngue. PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade, Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Políticas Educacionais, Educação bilíngue para surdos.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Seguindo os pressupostos teóricos apresentados nesse artigo, iniciamos a leitura na íntegra dos artigos e dissertações que constituem o *corpus* desta pesquisa. Nessa etapa, o material selecionado foi submetido a um estudo mais aprofundado, considerando os resumos dos trabalhos acima (ver Quadro 3).

A partir da leitura dos artigos e dissertações, observamos que o estabelecimento de categorias de busca se apresentavam nos trabalhos desde o resumo. Então foi possível constatar que, apesar de algumas das categorias serem contempladas no resumo, é preciso maior aprofundamento de todo o trabalho, já que nosso objetivo é compreender como o Estado do Paraná vem desenvolvendo a política de implementação de uso das TICs nas propostas de práticas educativas de afirmação às identidades linguísticas bilíngues.

Esse mapeamento proporcionou outro olhar sobre o material pesquisado, pois buscamos interpretar o material estudado sob a ótica da aplicação e abordagem acerca da

educação bilíngue, contexto que se repete nas palavras-chave. Tivemos a constatação de que todos os trabalhos abordam aspectos da educação bilíngue, fundamentando a presença do intérprete nas escolas que, na verdade, são inclusivas, para consolidar o bilinguismo. Nessa perspectiva, conforme afirmam Fernandes e Moreira (2014), é preciso refletir acerca deste cenário social que liberta a língua (por meio das Leis), mas não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento, conduz para que a configuração identitária mobilize as lutas surdas, a partir da década de 1990, e as referências relativas à identificação linguística. Hall (2006) afirma que, ao tratar de identidade, é preciso compreender a correlação do conceito com as mudanças sociais, pois

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'á fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006, p. 12).

Tal situação nos leva a refletir sobre o que tem feito o Estado, a sociedade e, portanto, a educação para viabilizar e difundir a Libras sob o aspecto inclusivo, como oficialmente a segunda língua brasileira e, efetivamente, proporcionar ao surdo seus direitos previstos na forma de lei.

O quadro a seguir traz a representação de análise tendo como critérios as categorias supracitadas. Com eles é possível perceber que tanto os artigos, como as dissertações contemplam as categorias e sinalizam a importância dos conceitos nas pesquisas aqui apresentadas.

Para melhor organização, classificamos a letra "A" para os artigos seguidos por numerações, já que temos três trabalhos nesse formato e a letra "D" para representar as dissertações seguidos por numerações, nesse caso temos 2 trabalhos nesse formato.

Quadro 3 – Sistematização das categorias -Classificação das categorias encontradas por tipo de trabalho

CATEGORIAS	ARTIGO			DISSERTAÇÃO	
	A-1	A-2	A-3	D-1	D-2
Classificação do documento					
Legislação da educação do surdo	x	x	x	x	x
Ensino -aprendizagem	x	x	x	x	x
Usos das tecnologias digitais		x		x	
Contextos bilíngues	x	x	x	x	x

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em termos quantitativos, é evidente a necessidade de maior discussão do tema que trouxemos para discussão, isto é, a contribuição das tecnologias de informação e comunicação como espaço discursivo à comunidade surda: um movimento que fortalece(rá) práticas educativas de afirmação às identidades linguísticas bilíngues, pois há poucas pesquisas que tratam da contribuição das tecnologias de informação e comunicação como espaço discursivo à comunidade surda. Vale destacar que esse é um assunto de referência nacional, ou até mundial, e que não pode simplesmente ser apropriado por uma instituição sem que antes se discutam aspectos particulares das práticas educativas que envolvem que a questão da educação bilíngue para surdos e política nacional de educação inclusiva, conceitos explorados nos *corpus* que indicamos.

Sabemos que, no campo político em termos de políticas públicas e linguísticas (no caso da língua brasileira de sinais) e inclusivas, são um dos pilares importantes para garantir que os direitos educacionais sejam implementados. Dessa forma, as medidas políticas além de fortalecer as escolas, viabilizam que os direitos sejam garantidos.

Todas as pesquisas que encontramos em nosso mapeamento contemplam a subcategoria 'políticas públicas' e as demais que definimos anteriormente, sendo 'legislação da educação do surdo', assim como a categoria 'ensino aprendizagem' e a categoria 'contextos bilíngues', porém atribuindo a presença do intérprete para atender essa especificação da legislação.

Nossa surpresa foi constatar que apenas duas das pesquisas atendem a categoria 'o uso das tecnologias digitais e afins'. Convém destacar que a leitura revelou os múltiplos enfoques e perspectivas dos pesquisadores sobre a educação bilíngue e as vertentes da cultura identitária da comunidade surda. Como definimos que os artigos deveriam mencionar práticas executadas no Estado do Paraná, isso restringiu o mapeamento, o que certamente justifica tão poucas pesquisas publicadas.

Seguramente, essa carência abre oportunidade para verificarmos a necessidade de se realizarem estudos mais situados e contextualizados conforme a realidade local (do Estado do Paraná), contribuindo para que pessoas bilíngues, como os surdos, e demais profissionais possam usar a tecnologia como um recurso em sala de aula de língua portuguesa. Afinal, a língua portuguesa é para o surdo a segunda língua – L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível constatar que há uma carência de pesquisa que caracterize a quantas anda o processo de implantação da educação bilíngue para o surdo no Estado do Paraná. Destacamos, ainda, que as pesquisas são alicerçadas em explicar os caminhos da inclusão educacional, sabemos que a inclusão é um assunto que não se esgota, porém, é pertinente, a partir desse contexto, refletir acerca da contribuição das pesquisas no campo da ciência, que nos permita conhecer os resultados de novas metodologias implementadas, ou seja, de práticas educativas que envolvam a educação do surdo e usos das tecnologias digitais, fortalecendo a comunidade surda e suas particularidades linguísticas.

É importante destacar que na leitura dos artigos e dissertações selecionados para este estudo, um dos elementos ali apresentados como aporte teórico é o uso das TICs, acreditamos que os desafios são muitos com práticas de ensino com essas ferramentas.

Apesar de aparecer as TICs em duas das pesquisas como componentes, as formas de pensar sobre as tecnologias de comunicação e informação precisam ser encaradas de tal forma, que estabeleçam critérios sistemáticos e metodológicos em práticas na sala de aula, sejam presenciais, na EaD ou nas metodologias híbridas. Discutimos, no bojo do artigo, que o contato do surdo com a tecnologia teve início com o telefone especial chamado TDD, no Brasil, devido às barreiras de impedimento, poucas pessoas tiveram acesso.

Com isso, verificamos que em pleno século XXI o acesso ainda é restrito, seja de cunho particular ou através da escola. Sabemos que a comunidade surda tem desenvolvido nos aspectos culturais, identidades próprias e linguísticas. Pensá-las estabelecendo diálogos produtivos e respeitando os diferentes nas construções de experiências educacionais, seriam processos construtivos importantes, embora conheçamos as necessidades e fragilidades quanto ao uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, percebemos que os objetivos dessa pesquisa foram respondidos, revelando que houve muitos avanços na educação do surdo, embora acreditemos que é possível intensificar práticas educativas como afirmação às identidades linguísticas bilíngues, defendemos que elas favoreçam o desenvolvimento de variáveis específicas de diálogo, estrutura e autonomia, o que nos faz concluir que a pesquisa pode contribuir neste âmbito, visto que os surdos têm demonstrado difusão da Libras com o uso das TICs em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras e dá outras providências.
- BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.
- BRITO, Glaucia da Silva, PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias: um re-pensar. Curitiba: **InterSaberes** - Séries Tecnologias, 2012.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino, SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior, 2015. Letras Libras. Mestrado em Educação. Libras. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005 Acesso em 12 de agosto de 2020.
- HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended**: using disruptive innovation to improve schools. Wiley. 2015 by Michael B. Horn, Heather Staker. Allrightsreserved.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento educação bilíngue para surdos**. SEED, 2006.

- KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 030-TC-C5. TC, v. 5, p. 05, 2012.
- LACERDA, C. B. F. de: **Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo, 2000; Ed.Lovise.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2006.
- LÉVY, P. Trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.
- NOVAIS, Ivanilda de Almeida Meira. **Ensino Híbrido: Estado do Conhecimento das Produções Científicas no Período de 2006 a 2016**. Dissertação de Mestrado. UEM, 2017.
- PADRO, Rosana; e COSTA, Valdelúcia Alves da - **Por que cultura surda?: Sentidos e significados na educação de alunos surdos**. v. 23, n. especial, set./dez. 2016.
- QUADROS, R. M. de: **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**- Porto Alegre: Artmed, 1997.
- REIS, Vania Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de mestrado (n.p.). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.
- SAWAIA, B. B. **Sílvia Lane (Coleção Pioneiros da Psicologia Social)**. São Paulo: CFP/Imago. 2001.
- SILVA, Danilo da. **Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais (libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana**. Dissertação de Mestrado setor da educação. Curitiba, 2016. 196p.
- STROBEL, K. L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. Educação temática digital. v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006.
- SUZIN, Rosani. **Formação de intérprete de língua de sinais brasileira - LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA**, SEED, 2007.
- TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, v. 2, n. 1, p. 4-16, 2010.

METODOLOGIAS ATIVAS: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI

Flávio Rodrigues de Oliveira¹

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira²

Adriano Hidalgo Fernandes³

RESUMO

É proposta, por meio desta análise, tecer considerações de como as metodologias ativas podem contribuir para o cotidiano professoral. Tendo em vista a dinâmica social cada vez mais interligada por meio de redes tecnológicas, acredita-se necessário uma alteração nas propostas pedagógicas em que a sala de aula torne-se um espaço mais interativo. O discurso, embora não tão inovador, ainda está muito distante da realidade. Aulas centradas no professor têm sido majoritariamente o padrão estabelecido em todos os níveis de ensino. Destarte, as metodologias ativas tem se mostrado como uma opção a partir de um trabalho mais colaborativo, em que o professor torna-se um auxiliador dentro do trabalho pedagógico, possibilitando, em contrapartida, uma participação mais ativa dos discentes. Assim, por meio de uma análise bibliográfica, propomos analisar como as metodologias ativas podem auxiliar o professor e a educação como um todo em uma nova forma de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Currículo; Educação no século XXI.

ABSTRACT

It is proposed, through this analysis, to consider how active methodologies can contribute to the daily teaching. In view of the increasingly dynamic social interconnected through technological networks, a change in the proposals is considered necessary pedagogical activities in which the classroom becomes a more interactive space. The speech, although not so innovative, it is still a long way from reality. Teacher-centered classes have been mostly the standard established at all levels of education. Thus, the active methodologies have been shown as an option based on a more collaborative, in which the teacher becomes a helper within the pedagogical work, allowing, on the other hand, a more active participation of students. So, through bibliographic analysis, we propose to analyze how the active methodologies can help the teacher and education as a whole in a new way of thinking about the teaching-learning process learning.

Keywords: Active Methodologies; Curriculum; Education in the 21st century.

1 Graduação em Filosofia e História pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação e Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá e graduando em Pedagogia, pela UNINTER. Professor assistente do Departamento de Pedagogia - UEM e membro do GPEaDTEC.

2 Graduação em Letras - Português/Inglês (FGU). Especialização em Metodologias e Técnicas de Ensino (UTFPR). Especialização em História, Arte e Cultura. (UEPG). Mestranda em Educação e (UEM) e membro do GPEaDTEC.

3 Graduação em Licenciatura Plena em Ciências (UEM). Graduação em Pedagogia (UEM). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR). Especialização em Educação Especial e Inclusiva. (Unicesumar) Mestre em Educação (UEM). Membro do GPEaDTEC.

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante mudança, mas isso não parece ser uma grande novidade. Por mais incipiente que seja o seu domínio sobre a realidade social, sem cair em uma análise axiológica, certamente já se percebeu o quanto a sociedade tem se modificado ao longo do tempo. Outra constatação não tão inovadora é que a educação também precisa mudar. Mudança é uma palavra que está presente nos mais variados contextos educacionais e, por mais que já caminhamos muito, ela continua tendo um uso frequente. Entretanto, não se trata apenas da inerente insatisfação humana, presente ao longo dos tempos, mas sim, de uma teoria e de uma prática pedagógica não inter-relacionadas. O descontentamento cresce ainda mais quando as salas de aulas são comparadas às redes sociais. Desse modo, propomos, por meio de uma análise bibliográfica, tecer algumas considerações sobre como as metodologias ativas podem nos auxiliar a rever essa mudança que tanto necessitamos no contexto educacional.

Se no passado existia um descontentamento com os modelos tradicionais de ensino, o fato é que, ainda assim, o professor era a figura máxima de todo o conhecimento. Seria por meio dele que o discente teria contato com o saber. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) alteraram significativamente esse panorama⁴.

METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DOCENTE

Hoje, em pleno século XXI, o acesso universal à informação tem sido um grande rival para esse modelo professoral. As comunidades virtuais formadas ao redor de uma determinada temática têm gerado um estímulo muito maior ao aprendiz por meio de uma interação direta na construção do seu próprio conhecimento. Nesse novo modelo em que o aluno é partícipe do seu aprendizado, as aulas expositivas têm se tornado cada vez mais enfadonhas e desestimulantes. É, em grande parte, devido a esse contexto, que vários educadores e pensadores ligados à educação estão aderindo às metodologias ativas. De acordo com Moran (2015), se o desejo é a formação de um aluno mais crítico e participativo, a mudança no método utilizado nas salas de aulas deve vir ao encontro de responder essa solicitação. Nas palavras do autor:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Em outras palavras, uma aula em que se pressupõe uma passividade do aluno em relação ao aprendizado, acarretará, futuramente, em um profissional também passivo. A questão por trás dessa reflexão supracitada está em analisar a demanda solicitada por meio do planejamento do professor. Ora, um docente que valoriza apenas o seu conhecimento, está intrinsecamente formando um profissional nesse padrão. Traz também, em seu bojo, a seguinte questão: como formar um aluno crítico, se no seu processo avaliativo não é explorada essa criticidade, mas em contrapartida, avaliações que expressem apenas o recordar e o compreender em detrimento da possibilidade de utilizar do criar.

4 Já na década de 1990, Manuel Castells alertava para a revolução social ocasionada pelas TICs. De acordo com o autor, em sua obra, *A sociedade em rede*, “As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais. (CASTELLS, 2006, p. 57).

Vale ressaltar aqui que não se trata de uma apologia à abolição de aulas expositivas. É preciso lembrar que grande parte do professorado atual veio de um ensino em que modelo tradicional, mais ou menos, estava presente em sua formação, exercendo, desse modo, grande influência em sua práxis educativa. Todavia, é preciso ressaltar também que apenas e unicamente essa modalidade não é mais capaz de responder aos anseios da educação atual. De acordo com Braga (2018), a aula expositiva deve ser uma das possibilidades da inter-relação entre ensino e aprendizagem, e não a única. De acordo com ele,

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar e secundária no processo de aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores têm levado a um crescente interesse pela compreensão das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informações. (BRAGA, 2018, p. X)

Para o autor, o protagonismo é elemento crucial na formação acadêmica, na medida em que essa será uma demanda requerida no âmbito profissional. Para ele, independentemente de qual seja a área de atuação e/ou o nível hierárquico do recém-formado no mercado de trabalho, esse último está cada vez mais buscando profissionais que, em suas atividades laborais, resolvam problemas, planejem, monitorem, interajam com diversos grupos diferentes, ou em outras palavras, sejam ativos. É também, de importante destaque, pontuar que não se trata de uma formação acadêmica *ipsis litteris* mercadológica, todavia, o enclausuramento da universidade fora da relação sócio-profissional, tem afastado cada vez mais os/as discentes desses centros do saber.

De acordo com Knüppel (2017), estamos a cada momento retendo menos discentes em nossas universidades, mesmo tendo uma demanda significativa no seu ingresso. No seu parecer, tais desistências estão ligadas a modelos que não valorizam a inovação, a mobilidade e a flexibilidade. Ao se fazer uma análise crítica sobre a sua descrição, não é muito distante a reprodução dessa sala de aula em nossa mente⁵. Embora, seja esse o espaço sagrado ao conhecimento, vê-se um currículo muito fechado para as inovações. Em outras palavras, o *locus* propriamente produzido para o conhecimento, tem a muito tempo deixado de ser a vanguarda desse.

Em uma análise sobre o espaço das universidades no século XXI, Tapscott e Williams são categóricos ao afirmar que a mudança deve ser imediata. No artigo intitulado *Innovating the 21st-Century university: It's time!*, os autores defendem que as universidades estão a cada dia que passa perdendo o controle sobre o Ensino Superior devido ao advento da internet que tem se tornado a infraestrutura dominante tanto como uma depositária de conteúdo quanto como uma plataforma global de interação⁶. Destarte, as metodologias ativas tentam combinar, paralelamente, esse potencial virtual que as webs possuem de interatividade com as salas de aulas.

5 Cf. Knüppel (2017, p. 147) “[...] o Ensino Superior enfrenta, nos últimos anos, desafios que fazem com que os colegiados e outras instâncias das universidades discutam o espaço universitário em suas múltiplas dimensões, dentre as quais a política de retenção de alunos, porque as salas de aula estão cada vez mais vazias, mesmo com a grande demanda de pessoas que querem ingressar na universidade.”

6 Cf. os autores, “Universities are losing their grip on higher learning as the Internet is, inexorably, becoming the dominant infrastructure for knowledge—both as a container and as a global platform for knowledge exchange between people—and as a new generation of students requires a very different model of higher education.” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18)

Moran (2018), ao desenhar a educação para além dos processos formais, apresenta como o protagonismo é fonte inexorável para a formação integral dos sujeitos. Mais detidamente, ao apresentar a aprendizagem ativa como parte constitutiva da formação dos indivíduos, o teórico fornece bases para uma alternância em modelos que privilegiam os aspectos tradicionais. Nas palavras do autor:

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social), que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, p. 2)

A proposição de Moran apresenta a formação ativa desde a mais tenra idade. Como supracitado, numa concepção mais aberta do que é educação e dos processos educacionais⁷, somos sempre sujeitos da aprendizagem. Desse modo, não seria absurdo pensar que no âmbito formal também pudéssemos trazer essa autonomia para a sala de aula, transformando o papel passivo que o discente possui dentro da escola, quase sempre ditada pelo livro didático, centrada na exposição do professor.

Essa relação de protagonismo diante do conhecimento fica ainda mais nítida quando se insere nas relações de aprendizagens aos espaços virtuais marcados pela cultura digital. Nesses ambientes, toda a forma e a linearidade existente nos livros didáticos saem de cena, dando lugar a uma outra linguagem, a saber, a virtual. Essa, por sua vez, não-linear, como a internet, conectada em redes de nós que se fazem e se desfazem de acordo com a participação, criação, invenção, abertura, enfim, com um sem-número de possibilidades que estão nas mãos de quem as utiliza.

Entretanto, alcançar essa ideia de aprendizado é, paralelamente, acreditar em espaços não-formais e não-lineares de aprendizagem. É olhar, por exemplo, para um simples comercial de *shampoo* tendo em mente que há ali toda uma linguagem explicitando uma forma de conhecer: o que é cabelo, porque lavá-lo, o que é um cabelo limpo e um cabelo sujo, etc. Mais detidamente, é possível perceber que há muito tempo as mídias de TDICs estão sendo usadas cotidianamente para a aprendizagem, sobretudo, após a portabilidade dos dispositivos móveis com conexão sem fio à internet (TMSF). Um professor que não esteja aberto a enxergar a educação por um viés midiático, dentro dos contextos mais corriqueiros, possivelmente terá pouco êxito com a ambientação do virtual na aprendizagem. Aliás, quando fizer educação por meio das TDICs a fará como um simples repertório das metodologias tradicionais.

Por isso, uma crescente discussão sobre metodologias ativas (MAs) e metodologias

7 José Carlos Libâneo, na obra, *Pedagogia e Pedagogos para que?* (2010), acredita que ao se discutir o campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo, precisamos primeiro compreender que esse trabalho não se restringe apenas aos aspectos formais da sala de aula, ou seja, precisamos ver o campo educativo a partir de uma visão mais ampliada. De acordo com o teórico, “Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação. Não que isso não tivesse sido constatado antes por filósofos, sociólogos, antropólogos e até pedagogos. [...] Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

inovadoras (MIs) têm ganhado os espaços escolares inter-relacionando-se com TDICs e os TMSF. Como afirmam Valente; Almeida; Geraldini (2017):

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos. As mudanças na sociedade e na cultura, advindas da disseminação das práticas sociais midiáticas pelas TDIC, são de tal envergadura que suscitam estudos gerados em distintas áreas do conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 457-458).

Dentre algumas metodologias ativas que podem ser utilizadas pelos professores estão: aula expositiva dialogada, visita técnica, grupo de debates, seminário, estudo dirigido, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-Based Learning* (PBL), filmes, *storytelling*, sala de aula invertida (*flipped classroom*), entre outras.

Essas metodologias são compreendidas como *Design Thinking* (DT) que, conforme explicita (ROCHA, 2018, p.153), “[...] tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos como criatividade e de forma colaborativa”. Destarte podem ser inseridos em diferentes âmbitos, educacionais ou não.

A aula expositiva dialogada não considera que o professor seja o único protagonista no processo educacional. Faz-se mister levar em conta os conhecimentos prévios do aluno e sua realidade. Não desconsideramos a relevância da aula expositiva, contudo, a mesma deve ser dialogada, de modo a assegurar aos educandos uma aprendizagem que privilegie o desenvolvimento da reflexão, criticidade, construção do conhecimento, diálogo e outros aspectos imprescindíveis para a formação do sujeito em sua totalidade. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos e a reprodução destes por meio de atividades e avaliações, as quais, geralmente, exigem do educando somente a memorização. Coimbra (2018, p. 7) explicita que:

A função do educador em uma aula expositiva dialogada, [...], é problematizar, trazer as perguntas, compartilhar a realidade, questionar, experimentar, conhecer, aprender, libertar, humanizar. Por isso, nesse processo de ensinagem, denominamos esses educadores de aprendente. (COIMBRA, 2018, p. 7)

Assim sendo, cabe ao educador, o qual era compreendido como o único detentor do conhecimento, reconhecer que ao ensinar também aprende, haja visto que os educandos também são providos de conhecimentos que devem ser valorizados e compreendidos como profícuos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerada também uma metodologia ativa, as visitas técnicas dizem respeito a atividades que ocorrem fora do ambiente escolar. Visitas a museus, cidades históricas, Instituições de Ensino Superior (IES), zoológicos, parques ecológicos, teatros, entre espaços associados aos conteúdos tratados em sala de aula. As visitas técnicas podem anteceder ou suceder a(s) aulas referentes a um determinado assunto, ou seja, como forma de apresentar ou complementar o que foi ensinado. Desse modo, possibilita-se aos discentes a oportunidade de vivenciarem, explorarem, tecer comentários, sugestões, enfim, os mesmos

deixam de ser sujeitos passivos e tornam-se parte do conhecimento a ser construído e/ou demonstrado na prática.

Contudo, a referida metodologia ativa não pode ser desvinculada dos conteúdos abordados em sala de aula. Quando isso não acontece, a mesma torna-se uma forma de entretenimento, ao invés de oportunidade de novas aprendizagens. É importante salientar que as visitas técnicas dependem de parcerias, apoio dos gestores, compreensão por parte dos pais e ou responsáveis e outros agentes da comunidade escolar e externa. Partimos da premissa que se trata de uma atividade complexa, entretanto, bastante eficaz quando bem planejada.

Na sociedade vigente, o professor, como já mencionado, deixou de ser o detentor do conhecimento. À vista disso, faz-se necessário “dar vez e voz” aos educandos. A metodologia ativa “debate” oportuniza aos mesmos expor suas opiniões, conhecimentos e habilidades. Cabe ao educador organizar o tempo, sugerir fundamentações teóricas que embasam o debate para que este não ocorra alicerçado no senso comum. A divergência de opiniões é inerente ao ser humano, portanto, não devemos desconsiderar essa característica praticada em diferentes âmbitos e referente a diversas temáticas. O diálogo precisa ser desenvolvido, ainda que gere discordâncias. Não há como evitá-las em um debate, visto que a metodologia propõe justamente respeitar a opinião de outrem.

Para Moura, Pereira, Souza (2018, p, 57), “o debate permite que os alunos expressem as suas opiniões e desenvolvam a capacidade de verbalização, suprimindo uma carência do currículo educacional que se utiliza basicamente da linguagem escrita”. Dessa maneira, a escola não deve centrar-se somente em uma determinada habilidade, a escrita, por exemplo. Há educandos que não se destacam na escrita, porém são exímios discursadores.

Apresentado por um ou mais educandos e educadores, o seminário constitui-se na apresentação de tema(s) e pesquisa(s). Da mesma forma que qualquer outra metodologia ativa, exige-se do educador um planejamento, estipulação do tempo para apresentação dos emissores e questionamentos dos receptores (plateia). No que concerne à organização de um seminário, os autores supracitados salientam que:

O processo de elaboração de um Seminário é composto por dois momentos: pesquisa e coleta de informações e dados. A busca, inicialmente, é um trabalho solitário. Após a coleta de material, é feita a organização e análise dele para que então seja elaborado um texto que atenda aos objetivos propostos para o trabalho em execução. Caso essa atividade esteja sendo executada por grupo de alunos, após o cumprimento da etapa individual eles se reúnem para analisar os trabalhos realizados. (MALUSÁ; MELO; JÚNIOR, 2018, p. 73)

No seminário é importante que todos participem, emissores e receptores, para que se apropriem dos conhecimentos expostos, discutidos e analisados pelos grupos. Nesse contexto, cabe ao educador instigar o envolvimento dos partícipes, de modo a promover o senso crítico, a oralidade, a capacidade de análise e inferências, entre outras habilidades basilares no contexto social.

Referente ao estudo dirigido, Miranda (2018, p.79) ressalta que o “Estudo Dirigido” é considerado o método de “ensino independente”, mais conhecido e pode ser realizado

em grupo ou individualmente”. O fato de ser independente não significa que o educar não deva assumir o papel de orientador e mediador. Na metodologia ativa intitulada estudo dirigido o educador disponibiliza aos educandos questões problemas, um roteiro em que os alunos devem buscar as respostas. É importante destacar que o estudo dirigido não se refere a um número de questões que geralmente os alunos respondem de forma mecânica, ou seja, apenas reproduzem o que está nos livros, artigos, internet e outras fontes bibliográficas.

Partimos do pressuposto que alguns educadores utilizam o livro didático como único recurso no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que solicitar ao aluno que responda determinadas questões já prontas não representa um estudo dirigido, tendo em vista que apenas copiam, reproduzem o conteúdo contemplado no livro didático sem que desenvolvam a criticidade, a capacidade de análise e outros aprendizados. Nessa perspectiva, a autora supracitada ressalta:

O professor, ao optar pelo Estudo Dirigido, deverá, portanto, assumir a postura de orientador e coordenador da proposta, acompanhando os alunos, sanando eventuais dificuldades, incentivando a busca pela construção do conhecimento, sem, no entanto, entregar as respostas prontas ou planejar roteiros com perguntas e respostas mecânicas. (MIRANDA, 2018, p. 87)

A Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem-Based Learning* refere-se a uma outra metodologia ativa que fundamenta-se na resolução de problemas que desafiam os educandos a buscarem as respostas para determinadas situações que ocorrem em sua escola, comunidade, município, entre outros contextos. Por intermédio da ABP ou PBL torna-se possível descobrir as áreas de interesse dos alunos, suas habilidades, entre outras potencialidades que precisam ser descobertas, reconhecidas e desenvolvidas. Faz-se mister propor desafios aos educandos, uma vez que a sociedade requer pesquisadores, construtores de novos conhecimentos. Nesse sentido, o aluno deve se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos e a partir destes produzir e implementar outros necessários na corrente conjuntura social.

Consideramos que a passividade do aluno inviabiliza que o mesmo seja capaz de desenvolver competências, tais como: criticidade, criatividade, interação social, etc. O êxito da execução da ABP ou PBL depende de como o educador planeja e conduz a resolução de problemas. No que concerne ao ponto de partida da referida metodologia, Soares; Botinha; Nova; Soares; Bulaon (2018, p. 119) salientam:

É interessante que haja uma apresentação prévia do assunto e do tema, a fim de despertar no estudante uma percepção crítica acerca do contexto, assim como permitir que ele possa captar as informações necessárias para a solução do problema, [...]. Após resolver o problema, os grupos devem apresentar um relatório final, expondo os resultados e métodos utilizados. É importante também que haja uma exposição oral dos resultados aos demais estudantes e grupos.

Destarte, a metodologia requer que o educador estabeleça juntos aos alunos as etapas do processo da ABP ou PBL, bem como o tempo de cada uma delas. Destarte, a metodologia requer que o educador estabeleça juntos aos alunos as etapas do processo da ABP ou PBL, bem como o tempo de cada uma delas. A organização e desenvolvimento

da metodologia baseada na resolução de problemas constitui-se em uma tarefa demanda bastante empenho de professores e alunos, contudo tornar-se-á memorável e significativa para os envolvidos.

Compreendidos como uma metodologia ativa de aprendizagem, os filmes podem contribuir significativamente para que os educandos compreendam melhor os conteúdos e assuntos atuais. O filme por si só não é capaz de assegurar a aprendizagem, já que não pode ser um recurso cujo objetivo seja exclusivamente o entretenimento dos alunos, ou seja, um passatempo. Deve-se ter, antes, definida a finalidade do filme no processo de aprendizagem, bem como a relação do mesmo com o conteúdo e/ou assunto abordado pelo professor.

Para Colauto; Silva; Tonin, Martins (2018, p. 128), “a utilização de filmes antigos, modernos ou contemporâneos em sala de aula faz com que os alunos se coloquem diante de cenários reais, por mais que seja um contexto de ficção [...]. Nessa acepção, aos filmes atribui-se a função de contextualização dos conhecimentos abordados pelos educadores. Ainda segundo os referidos autores:

O aprendizado, utilizando o filme como um instrumento, quer impor ritmo e tornar a aula mais envolvente na medida em que o professor consegue trazer aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada, desenvolvendo habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Sabe-se que os filmes são utilizados por professores nos mais diversos níveis de ensino. Na educação infantil, a utilização de filmes pode ser meramente recreativa, mas, nos patamares mais avançados da instrução formal, o cinema – como recurso pedagógico – se amplia no seu potencial de aplicabilidade (COLAUTO; SILVA; TONIN; MARTINS, 2018, p. 128).

Assim, a efetivação da aprendizagem por meio de filmes exige que o professor consiga relacioná-los com o conhecimento científico, de modo a ensejar o entendimento do que está sendo ensinado em sala de aula. Caso isso não aconteça, os filmes deixam de possuir caráter pedagógico.

O *storytelling* também é considerado uma metodologia ativa de aprendizagem que fundamenta-se na contação de histórias no âmbito educacional. Não obstante, a história contada pelo professor e/ou vivenciados pelos alunos devem estar associadas ao conteúdo estudado. Acerca dos benefícios da metodologia supracitada, Marques; Miranda, Mamede (2018, p. 170), explicitam:

[...], quando o professor conta uma história, ele desperta diferentes emoções no aluno, facilitando o registro dos acontecimentos na memória de curto e de longo prazo, ou seja, o aluno inicia um processo cognitivo fundamental para a ocorrência do processo de aprendizagem, [...] (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2018, p.170).

Os autores supracitados ainda ressaltam que “[...] para que o aluno assimile um conceito, é necessário significá-lo. Do contrário, não haverá aprendizagem” (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2018, p. 173). Assim sendo, quando associa-se o conteúdo a uma determinada história, o primeiro passa a ser significativo e por conseguinte acontece a efetiva aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve estabelecer um vínculo com o cotidiano do aluno, seja mediante fatos reais ou não.

Na metodologia ativa de aprendizagem intitulada “sala de aula invertida” (*flipped classroom*), os alunos realizam a leitura da teoria proposta pelo professor em casa e posteriormente, em sala de aula, sanam suas dúvidas e realizam atividades escritas, debates, entre outras práticas pedagógicas referente ao material disponibilizado antes da aula.

Cortelazzo; Fiala; Junior; Panisson, Rodrigues (2018, p.78), definem sala de aula invertida:

Conhecida como Flipped Classroom ou “sala de aula de aula invertida”, ela preconiza que a teoria deva ser vista pelos estudantes em casa, previamente à aula. É em sala de aula, presencialmente, as dúvidas e os exercícios de aprofundamento/aplicação são desenvolvidos em conjunto com os professores. Nesse processo, o professor é mais um orientador, estimulador, norteador, do que simplesmente uma “passador de conteúdo” (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 78).

Dessa maneira, como o próprio nome explicita, na metodologia sala de aula invertida, há uma inversão da dinâmica das aulas, pois o conteúdo não é explicado/debatido antes que o aluno realize uma leitura prévia e/ou assista a um vídeo. O processo inicia-se pelo aluno, tendo em vista que este comparece à aula provido de fundamentação teórica, de modo a ter condições de argumentar, apontar suas dúvidas e realizar diferentes atividades sobre o conteúdo/tema antecipadamente disponibilizado pelo professor. No modelo tradicional o aluno adentra a sala de aula sem saber qual será o assunto tratado, o que acaba por contribuir para com sua passividade. De acordo com Valente (2018 p.29, apud EDUCAUSE, 2012), “na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”.

É importante destacar que o aluno, ao não cumprir com sua tarefa, ou seja, ler e/ou assistir o que lhe foi disponibilizado, interrompe a metodologia ativa de aprendizagem sala de aula invertida. Em relação a essa situação os autores aludidos explicitam como o professor deve proceder.

Deve-se levar em conta que os textos ou tarefas mais teóricas a serem realizadas em casa, antes dos encontros presenciais, devem ser compostas por diferentes materiais que possam estimular os estudantes à sua leitura, pesquisa, apropriação, pois, caso contrário, os resultados, apesar da metodologia invertida, serão os mesmos ou até piores. Também é importante que as atividades em sala exijam a participação dos estudantes de modo a mostrar a importância da realização das tarefas prévias (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, a prática das metodologias ativas de aprendizagem podem causar uma certa depreciação por parte dos alunos e até mesmo dos professores, haja visto que demanda uma mudança de paradigmas. Os alunos podem ter a falsa ideia de que o professor não está disposto a ensinar, em virtude de assumir o papel de mediador e não mais de mero transmissor de informações. Acreditamos que ainda há uma grande resistência ou desconhecimento por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no que tange a aceitação de um novo modelo educacional fundamentado nas metodologias ativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CORTELAZZO, ANGELO LUIZ; FIALA, DIANE ANDREIA DE SOUZA; JUNIOR, DILERMANDO PIVA; PANISSON, LUCIANE; RODRIGUES, MARIA RAFAELA JUNQUEIRA BRUNO. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. Altas Books, 2018.
- COIMBRA, CAMILA LIMA. Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- MOURA, MARCELINO FRANCO DE; PEREIRA, NEVILSON AMORIN; SOUZA, SAULOÉBER TÁRSIO DE. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- MALUSÁ, SILVANA; MELO, GEOVANA FERREIRA DE; JÚNIOR, ROBERTO BERNARDINO. Seminário: da técnica à polinização de ideias. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- MIRANDA, ALINE BARBOSA DE. O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto! In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- SOARES, MARA ALVES; BOTINHA, REINER ALVES; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA; SOARES, SANDRO VIEIRA; BULAON, SHRISTOPHER. Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] ou Problem- Based Learning [PBL]: podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- COLAUTO, ROMUALDO DOUGLAS; SILVA, OSCAR LOPES DA; TONIN, JOYCE MENEZES DA FONSECA; MARTINS, SIDNEY PIRES. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- MARQUES, ALESSANDRA VIEIRA CUNHA; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; MAMEDE, SAMUEL DE PAIVA NAVES. Storytelling: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume I. Tradução de Roneide Venancio Majer e colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi. Blended Learning e a aula invertida no Ensino Superior. In: **Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas**. Maria Luísa Furlan Costa; Annie Rose dos Santos (Orgs.). Maringá: Eduem, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 19 de jun. de 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Lilian Bacich; José Moran (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, JOSÉ ARMANDO. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. (Orgs). Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Geraldini, Aexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas**: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900> Acesso em 19 de jun. de 2019.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. **Innovating the 21st-Century university**: It's time! Educause Review, January/February, [S.l.], 17-29, 2010. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf> Acesso em 19 de jun de 2019.

The image features a solid teal background. A large, white, stylized shape resembling a thick, curved line or a partial circle is centered on the page. Within this white shape, there is a smaller, teal-colored circular area. The word "GERAL" is written in white, bold, uppercase letters across the center of this teal circle.

GERAL

FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA

Fabíola Da Costa Leite¹
Adriana de Jesus Scholtz²

RESUMO

Vivemos a era da cultura digital com a presença de tecnologias nas diversas práticas de linguagem, modificando o processo de leitura. Por esse motivo, influenciam a educação e não podem ser ignoradas, pois facilitam e estimulam a leitura dos alunos. O que se percebe é que jovens com faixa etária entre 12 a 18 anos já estão acostumados com o excesso de informações que chegam via computador, celular, laptop, entre outros meios eletrônicos. Esses dados, se utilizados de forma eficaz, podem facilitar, na sala de aula, a formação de um leitor crítico e analítico, ou dificultar e impedir que sejam realizadas leituras mais aprofundadas sobre determinados assuntos fazendo com que esses jovens se tornem leitores superficiais. Tomando tais considerações como ponto de partida, este estudo tem o objetivo de identificar a influência que a internet provoca nos hábitos de leitura dos jovens e investigar como o professor pode utilizá-las de forma favorável para estimular a leitura. Para tanto, sendo de cunho qualitativo, partimos da metodologia de pesquisa analítica e documental e a teoria que dá suporte às discussões advém de autores como Marcuschi (2004), Gadotti (2000), Lajolo (2011), Silva (2004) e Valente (1993; 1999).

Palavras-chave: Abordagem; Era digital; Jovens; Leitura.

ABSTRACT

We live in the era of digital culture with the presence of technologies in the various language practices, modifying the reading process. For this reason, they influence education and cannot be ignored, as they facilitate and encourage students to read. What is noticed is that young people aged between 12 and 18 are already used to the excess of information that comes via computer, cell phone, laptop, among other electronic means. These data, if used effectively, can facilitate, in the classroom, the formation of a critical and analytical reader, or hinder and prevent deeper readings on certain subjects, making these young people become superficial readers. Taking these considerations as a starting point, this study aims to identify the influence that the internet has on the reading habits of young people and investigate how teachers can use them in a favorable way to encourage reading. Therefore, being of a qualitative nature, we start from the analytical and documentary research methodology and the theory that supports the discussions comes from authors such as Marcuschi (2004), Gadotti (2000), Lajolo (2011), Silva (2004) and Valente (1993; 1999).

Keywords: Approach; Digital age; Young people; Reading.

1 Acadêmica do curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. E-mail: fabiola_bocasanta@hotmail.com

2 Graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Unicentro, especialista em Estudos Linguísticos interfaces com Estudos Literários pela mesma universidade. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFFS-Chapecó. Doutoranda em Linguagem e Sociedade pela Unioeste. E-mail: drischoltz@gmail.com

INTRODUÇÃO

A prática da leitura não está presente somente no âmbito escolar, ela faz parte do cotidiano do ser humano. Por isso, é preciso exercitar a prática na vivência diária, pois assim os jovens com faixa etária entre 12 a 18 anos podem se sentir interessados pelo hábito da leitura, sendo ela um dos requisitos básicos na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, não é de hoje que um dos grandes desafios encontrados pelas escolas é adotar formas de ensino que estimulem os alunos a ler e, principalmente, tomar gosto por uma leitura mais crítica e aprofundada. Além disso, a sociedade contemporânea vive na era digital, onde as tecnologias estão presentes em praticamente tudo, principalmente em formas de leitura e escrita. Aliado a essa dificuldade, vemos, atualmente em sala de aula, o desinteresse da maioria dos jovens pela leitura onde, de acordo com Manata (2011) adolescentes acham normal não ler nenhum livro o ano inteiro ou apenas ler as bibliografias passadas no último ano do Ensino Médio, por se tratarem de leituras obrigatórias para o vestibular.

Tendo em conta tal realidade, cabe ao professor de Língua Portuguesa, segundo Bakhtin (1996), “propor um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor, tal como a leitura interativa a concebe”, instigando, assim, o aluno a ler frequentemente, criando familiaridade com o mundo da escrita, pois desenvolve a imaginação, a criatividade e facilita na aquisição dos conhecimentos e valores.

Dessa forma, tomando tais considerações como ponto de partida, o objetivo principal desse trabalho é identificar a influência que a internet provoca nos hábitos de leitura dos jovens e investigar como o professor pode utilizá-la de forma favorável, em sala de aula, para estimular a leitura. Para tanto, os objetivos específicos são: a) analisar as formas de leitura mais realizadas pelo jovem leitor contemporâneo, buscando identificar os gostos dos adolescentes com faixa etária entre 12 a 18 anos; b) analisar o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, c) compreender a importância do uso das novas tecnologias no ensino ligado à realidade social do aluno, mostrando que é possível haver desenvolvimento das capacidades intelectuais dos jovens, em face de tantas influências tecnológicas presentes na atualidade.

Para tanto, será realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, partindo da metodologia de pesquisa analítica e documental. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de abordagem do tema, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa visa uma variedade de recortes na sua construção. Assim, serão utilizados: livros, artigos on-line, dissertações e sites acadêmicos, como uma forma de auxiliar e trazer uma discussão produtiva ao estudo.

Nesse sentido, o assunto não termina neste trabalho, muito pelo contrário, é apenas um subsídio para um aprofundamento temático que gere reflexões sobre o assunto do ensino e aprendizagem à leitura na Era Digital. É ainda um convite para futuras investigações e

aplicabilidade de novas técnicas e métodos de leitura em sala de aula, tendo como suporte a gama de ferramentas tecnológicas existentes.

Para embasar teoricamente este trabalho, serão utilizados autores como Marcuschi (2004), Gadotti (2000), Lajolo (2011), Silva (2004), Valente (1993 e 1999), entre outros.

FORMAS DE LEITURAS MAIS REALIZADAS PELO JOVEM LEITOR CONTEMPORÂNEO

Nos dias atuais, quando se fala em sociedade contemporânea, pensamos em uma época em que as redes sociais e os *smartphones* estão presentes na vida dos jovens, poderíamos nos questionar se ainda há espaço para o ensino da leitura de romances, poemas e textos mais extensos. Essa é a dificuldade que a maioria dos professores têm de convencer os alunos a realizar essas leituras, que eles chamam de “maçante”, leituras “difíceis”, pois estão acostumados a textos que são muito mais fluidos e com outra dinâmica, ou seja, textos mais objetivos e curtos (SILVA, 2004).

É possível perceber que, na maioria dos casos, a culpa do desinteresse do aluno em realizar essas leituras não é do professor, até porque existem textos que exigem uma atenção e dedicação maior por parte do leitor.

Outra dificuldade é a inserção do professor nesse novo âmbito tecnológico: a formação específica, a carga horária para se trabalhar o conteúdo de forma mais diversificada, a estrutura da escola que, muitas vezes, não condiz com a realidade do aluno.

Um outro parâmetro que deve ser levado em consideração é a falta de acesso à internet por uma parcela da sociedade brasileira, o que acaba aumentando a desigualdade social do país. Um exemplo claro disso é o período de pandemia de Covid-19 pelo qual estamos passando (2020/2021), que trouxe à tona a realidade de muitos alunos que não possuem acesso ao conteúdo on-line disponibilizado por grande parte das instituições escolares, o que prejudica o desempenho desses estudantes. Em contrapartida, é visível essa discrepância, se analisarmos famílias de classe média e alta, cujos filhos possuem seus próprios *smartphones* para jogarem, se divertirem e estudarem.

Esses dados podem ser conferidos na pesquisa TIC Kids online Brasil 2018, divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apontando que mais de 86% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos têm acesso à rede de computadores. Essa média é maior do que a da população em geral, que gira em torno de 70%. Desses acessos, 93% são feitos via *smartphone*. De acordo com a pesquisa, vídeos, programas, filmes e séries são vistos por oito em cada dez crianças e adolescentes do país. 83% do total dos entrevistados utilizam os recursos multimídia da internet, 60% usam a internet para jogos e 82% para escutar música.

O que se percebe no Brasil é que, mesmo com a desigualdade de acesso às tecnologias causada pelo contraste econômico e social do país, a porcentagem de crianças e adolescentes que têm acesso à internet é relativamente significativa (VALENTE, 2009). Assim, não é de se negar a influência da internet e dos meios digitais na construção da formação de jovens leitores, tendo em vista a formação desses jovens ao longo dos anos.

Como menciona Lajolo (2011, p. 18):

Traduzindo a historicidade dessa noção de criança para o panorama da infância brasileira e dos livros a ela destinados, cumpre ao professor de Língua Portuguesa entender que a criança em quem Jansen pensava ao traduzir clássicos infantis para a editora Laemmert era diferente da criança para a qual Olavo Bilac compôs suas Poesias infantis; esta, por sua vez, não se confundia com a criança para a qual Monteiro Lobato criou o Sítio do Picapau Amarelo, e nenhuma delas, com a criança para a qual Francisco Marins escreveu a saga de Taquara-Poca, a qual também não se confunde com a criança que lê e se identifica com *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho.

Nessa construção histórica de criança, chega-se no século 21 com jovens exigindo de seus educadores uma reinvenção, no sentido de novas formas de enxergarem o ensino da leitura e na forma com que se ministra suas aulas. À escola contemporânea, compete o papel de diminuir essa lacuna social aproximando os jovens que não têm acesso à internet.

Nesse contexto tecnológico em que os jovens estão inseridos, também não podemos deixar de levar em consideração a experiência de vida de cada estudante, pois a leitura não envolve apenas os elementos de linguagem presentes no texto, mas também a bagagem cultural do leitor.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 13) salienta que:

A compressão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É através da interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo.

Assim, não se pode ignorar as Tecnologias de Informação Contemporâneas, pois elas têm recursos e elementos que facilitam e estimulam a leitura do estudante, sendo essas as leituras mais atrativas para os jovens atuais, que preferem uma leitura mais dinâmica e interativa. Para Reis (2009), a escola e as novas tecnologias têm que andar juntas de forma amigável com o intuito de formar cidadãos para a vida em sociedade.

Dessa forma, Reis (2009, p. 100) afirma:

A escola, como instituição de difusão de saberes e uma das responsáveis pela preparação do homem para a vida em sociedade, não pode caminhar à margem da evolução tecnológica, nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade.

Dessa forma, cabe ao professor mediar e capacitar o aluno da melhor maneira para diferenciar uma boa leitura de uma leitura superficial, pois muitos jovens acabam por lerem apenas o que lhes interessam na internet, esquecendo da gama de livros, *e-book*, *podcasts* e artigos, além de outras ferramentas que podem auxiliá-los de forma mais crítica.

E à escola como formadora de cidadãos críticos e com responsabilidade de pensar, interpretar textos lidos, cabe proporcionar aos educandos o desenvolvimento, além da emancipação humana, através de conteúdos que possam direcionar os jovens no processo

construtivo e na sua auto formação.

O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM SALA DE AULA

Na atualidade, são necessárias atualizações do formato com que a leitura é tratada em sala de aula, exigindo dedicação por parte de toda a comunidade escolar. Porém, nem sempre é fácil propor um diálogo sobre as novas tecnologias de informação. Em pleno século XXI, o assunto ainda é desafiador para algumas instituições que temem perder sua principal característica que é a de ensinar.

A escola não detém o monopólio do saber, ela orienta e organiza os conteúdos tendo em vista as características individuais e sociais que cada aluno traz para a sala de aula, buscando sempre soluções para a complexidade desse mundo (ZILBERMAN, 2006, p. 24). Nesse âmbito, o professor tem o papel principal da organização, que é mediar, conduzir e instigar o aluno ao gosto pela leitura.

Tendo em vista as mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo ao longo dos anos, é fundamental repensar o ensino literário no ambiente escolar para, dessa forma, não perder bons leitores durante a formação escolar. A inserção do professor no mundo virtual possibilita aos adolescentes alternativas inovadoras que despertem o gosto pela leitura entre esses jovens com faixa etária entre 12 a 18 anos, facilita a abordagem e envolve o aluno na aula. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atividade pensada e elaborada para esse leitor tecnológico facilita a aproximação entre o professor e o aluno.

Como Silva (2004, p. 28) acrescenta:

As práticas de leitura escolar não nascem do acaso nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma outra programação envolvendo e devidamente planejada, que incorpore, no seu projeto de execução, as necessidades, as inquietudes e os desejos de alunos leitores. Simplesmente mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

A partir dessas considerações do autor, são necessárias inovações do educador, na forma como aborda suas aulas. As aulas ministradas devem levar em consideração o contexto escolar no qual o aluno está inserido, onde sejam criadas alternativas de interesse e gosto pela leitura. Escola e educadores precisam e devem se preparar para as mudanças sofridas ao longo dos anos, se não, estão sujeitos a parar no tempo conforme relata o autor Valente:

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993, p. 6).

Dessa forma, crianças e jovens necessitam de novas metodologias que as estimulem a pensar e que estabeleçam a interação em sala de aula. Hoje, a internet proporciona essa possibilidade, pois a tecnologia motiva os alunos a pesquisarem e a descobrirem novida-

des nesse mundo virtual, oportunizando leituras diferentes, abrindo horizontes de conhecimento entre esses jovens ansiosos por novidades e levando-os a interpretações críticas a respeito de leituras on-line.

Essa prática deve se afastar cada vez mais das aulas ministradas antigamente, pois é preciso instigar a participação e interação dos alunos para que possam questionar, expor suas opiniões sobre diversos assuntos pautados pelo educador. Como menciona Lajolo (2011): “De Bilac para nossos dias mudaram bastante os conteúdos educativos pelos quais a escola se responsabiliza”.

A forma com que o educador aborda seus alunos, propondo-lhes um texto, reflete na maneira como esse aluno vai enxergar a leitura em sua vida profissional e social. Muitos bons leitores se perdem pelo caminho escolar justamente pela forma com que o professor abordou a questão da leitura.

A esse respeito, Lajolo (2011, p. 51) afirma:

Entre as atividades hoje mais frequentes sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro-teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com o autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras.

Conforme pode ser observado a partir das considerações de Lajolo (2011), essas são as atividades mais rotineiras e que são aplicadas pelos professores no dia a dia, trazendo, às vezes, uma linguagem diferente, mas, geralmente, com a mesma metodologia de ensino. Por isso, é preciso cautela na forma como são desenvolvidas as atividades no processo de ensino-aprendizagem escolar. Ainda, não se pode generalizar e nem discriminar a forma com que são ministradas as aulas, muitas vezes, os professores se aventuram pelo laboratório de informática da escola, propondo atividades para aproximar os alunos da leitura de uma forma mais lúdica.

No entanto, algumas questões não competem somente ao educador, em muitos casos, a escola não possibilita condições para o professor atuar de forma mais democrática, pela falta de infraestrutura escolar e aderência a essas novas tecnologias por parte da equipe pedagógica.

O educador tem um papel importantíssimo na formação do jovem leitor, principalmente hoje que a internet possibilita novas formas de comunicação e acesso à informação. Assim, de acordo com Gadotti (2000), seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites pelo Estado e pelo mercado, criando uma visão mais utópica a respeito da educação mais voltada ao humanismo, que possa transformar socialmente e culturalmente a sociedade no futuro. E nesse processo, o educador tem papel principal como mediador de conhecimento.

Ainda de acordo com Gadotti (2000, p. 9):

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Contudo, é preciso que professores e escola rompam com suas práticas arcaicas de ensino que ainda colocam o professor como mero transmissor de conhecimentos e que fazem uso apenas dos recursos físicos disponibilizados em sala de aula como, por exemplo, o quadro negro e livro didático e passem a considerar que o docente pode assumir o papel de mediador de conhecimentos fazendo uso de diversos meios de ensino, inclusive das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis atualmente, para assim formar cidadãos com mais discernimento em relação ao conhecimento, até porque a partir do momento que o educador assume um papel de mediador de conhecimento ele está disposto a evoluir com os novos padrões de ensino, tornando-se plural para se ajustar aos novos avanços tecnológicos.

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO LIGADO À REALIDADE SOCIAL DO ALUNO

Devido à inserção de uma rotina tecnológica no cotidiano das pessoas, faz-se necessária uma atenção especial para a cultura de letramento de jovens no ambiente escolar voltada às novas tecnologias. É inevitável reconhecer que o surgimento de novas tecnologias na vida tem trazido avanços em diferentes setores da sociedade (MARCUSCHI, 2004).

Pensar o papel que as novas tecnologias representam na educação é um avanço, porém, educar utilizando recursos tecnológicos é desafiador para todos nós da comunidade escolar. Infelizmente, ainda tem sido encarado de forma irrelevante, apenas com algumas modificações não muito significativas na rotina pedagógica. A grande questão é que o uso das tecnologias de informação implica novas formas de ensinar e aprender, auxiliando o professor e abrindo oportunidades para seus alunos, o que provoca mudanças na forma de analisar a educação (VALENTE, 1999).

Nesse sentido, Valente (1999, p. 24-25) destaca:

No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução.

A concepção abordada pelo autor chega para encarar como o paradigma da escola conservadora, onde apenas o professor é o mentor do conhecimento, ou seja, com a popularização do computador e de todo o aparato tecnológico que estão presentes na vida cotidiana, faz com que o educador se torne o mediador de sua prática adquirindo novas

formas de ministrar suas aulas.

Assim, o principal papel da escola é proporcionar aos seus educandos um ambiente adequado, com equipamentos e informações de qualidade, dando suporte aos professores. Dessa maneira, as tecnologias chegam para todos de forma plural. Como foi mencionado, muitos alunos em pleno século 21 ainda não têm uma educação de qualidade devido à falta de acesso às informações que as novas tecnologias proporcionam. Assim, a internet é importante nessa geração de leitores, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais digital (MARCUSCHI e XAVIER, 2004).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018 a internet era utilizada em 79,1% residências brasileiras, olhando de fora parece uma porcentagem grande, porém para um país como o Brasil, que possui aproximadamente 200 milhões de habitantes, significa que milhões de pessoas não têm acesso a internet no nosso país. Sendo essa uma ferramenta indispensável nos dias atuais, para estudo, pesquisas, entre outras formas de utilização.

Assim, a comunidade escolar precisa proporcionar, de forma igualitária, conhecimento para todos, tomando consciência de que a educação precisa se aproximar da realidade do aluno, adaptando pedagogicamente conforme a sociedade em constante mudança em que se vive.

Para Gadotti (2000, p. 8):

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Aliar o conhecimento a essas novas tecnologias faz com que o adolescente se identifique, pois seu mundo, atualmente, gira em torno da rede on-line. Assim, trazer a internet como uma ferramenta para agregar conhecimento é de suma importância para todos diante do contexto em que vivemos.

Uma das formas para aproximar os jovens leitores à leitura digital é possibilitar o uso de recursos tecnológicos para prender a atenção dos educandos. Marcuschi e Xavier (2004) salientam que os dispositivos de informática possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

A utilização desses recursos tem como intuito a formação de cidadãos capazes de selecionar o que é de interesse para sua formação acadêmica e social. Classificando as leituras digitais importantes das mais desnecessárias para seu desenvolvimento.

Como salienta Lajolo (2011, p. 75):

O ato de ler foi tal de forma se afastando da prática individual que a tarefa que hoje se solicita de profissionais da leitura, como professores, bibliotecários e ani-

madores culturais é exorcizar o risco da alienação, muito embora eles possam acabar constituindo elo a mais na longa e agora inevitável cadeia de mediadores que se interpõem entre leitor e o significado do texto.

Essa alienação à qual a autora se refere tem a ver com o fato de a maioria dos jovens dedicarem seu tempo na internet às redes sociais. Deixando de lado o que realmente importa para sua geração, alienando-se com informações desnecessárias. Assim, é preciso o posicionamento por parte dos educadores, pois a maioria dos alunos desconhecem o uso educacional desses recursos tecnológicos.

Mendes (2007, p. 71) afirma, que:

No século XXI a educação continua tendo o objetivo de desenvolver o homem em sua pluridimensionalidade, mas essa tarefa exige novas metodologias. A escola do futuro ultrapassa as barreiras físicas, ela pode estar e funcionar em qualquer local. As informações não ficam restritas aos livros, podendo ser encontrada numa rede de colaboração, usando a internet como meio para socializá-la, possibilitando a visita em museus, cidades e bibliotecas do mundo todo. As vantagens de utilizar a informática na educação geram otimismo, pois os conhecimentos serão socializados a custos baixos.

Dessa forma, a escola não deve ser omissa às novas tecnologias, porém, é preciso cautela para não formar leitores superficiais, que são aqueles leitores que apenas olham para o texto e tiram somente a ideia principal, sem se aprofundar no conteúdo lido. Conforme Martins (1994), toda e qualquer leitura só é válida se o leitor conseguir apreender o que foi lido e for capaz de correlacionar o seu conteúdo ao seu universo. Ou seja, é muito importante a formação de leitores completos, com habilidades de leitura de qualquer texto posto à sua frente, questionando, discutindo e criticando sua leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa em educar os jovens para que gostem de livros, surgem reflexões que interpelam as formas com as quais se pode despertar esse interesse em um mundo com tantas distrações tecnológicas, onde a “Era Smartphone” impera entre os mais jovens. O trabalho não é fácil, exige do profissional da educação muito empenho e dedicação. Muitas vezes, nos sentimos acuados em meio a tantas transformações, nos culpando pelo fracasso de leitura em sala de aula. Queremos tirar “uma carta na manga” com uma técnica milagrosa de bom convívio de nossos alunos com os textos que propomos a eles lerem em sala.

Todavia, esquecemos que essa prática só se concretiza com o tempo, está ligada, também, à forma e maneira com que abordamos esse tema no ambiente escolar.

A expressão “se não pode com eles, junte-se a eles” caberia perfeitamente nessa parábola. Os recursos digitais e tecnológicos disponíveis atualmente são inúmeros. A facilidade de comunicação também. Temos acesso a muitos materiais de pesquisas; muitas informações, o leque de bagagem informativa é grande; cabendo a nós a atualização das aulas, para que assim possamos aliar o passado com o presente, e o presente com o futuro.

Por meio de pesquisa qualitativa bibliográfica, que tinha como objetivo principal analisar a influência que a internet provoca nos hábitos de leitura e investigar como o

professor pode utilizá-las em sala de aula para estimular a leitura podemos concluir que:

a) As leituras mais atrativas para os jovens atuais são as leituras digitais, pois eles preferem uma leitura mais dinâmica e interativa, por possuírem recursos e elementos que facilitam e estimulam a leitura desses adolescentes, como afirmaram os autores Gadotti (2000) e Valente (1999).

b) O leitor de hoje está cercado de outras formas de leitura, que vão além de um livro, pois, na contemporaneidade, a internet proporciona novas possibilidades de comunicação e acesso à informação, além de novos meios de se adquirir conhecimento. Assim, o professor, como mentor desse processo de ensino, tem o dever de capacitar o aluno na melhor maneira possível para diferenciar uma boa leitura de uma leitura superficial, ou seja, formar cidadãos que saibam interpretar suas leituras.

c) Aliar tecnologia e educação é o caminho mais certo a se tomar nesse momento, tendo em vista o crescente número de adolescentes entre 12 e 18 anos com acesso à internet, pois essa combinação estimula o conhecimento e a curiosidade desses alunos e, conseqüentemente, desenvolve a imaginação e a criatividade.

Despertar o desejo por leituras literárias entre jovens de 12 a 18 anos é fundamental para a constituição de uma sociedade mais esclarecida, com cidadãos críticos e pensantes. Não importa de que forma que vão ler, o importante é que leiam, seja um livro, um e-book ou blog de seu interesse. É necessário quebrar o paradigma de que as leituras de internet são só superficiais, olhando para essa tecnologia como uma ferramenta de pesquisa e apoio para despertar o interesse desses jovens para as leituras mais clássicas: um romance, um conto, entre outras. Portanto, esta pesquisa qualitativa bibliográfica não termina aqui, tendo em vista o número crescente de jovens que estão, cada vez mais, conectados ao mundo das tecnologias.

Dessa forma, o que se pode inferir, por meio deste estudo, é que, apesar de ser uma tarefa complexa e que envolve diversos fatores, é possível instigar e fazer com que os jovens leiam por prazer, sem serem aquelas leituras superficiais aos quais estão acostumados. Leituras que vão desde um verso no Facebook a um livro de Shakespeare ou uma poesia de Paulo Leminski, leitura que agrega valores aos jovens, fazendo com que eles se tornem participativos e críticos, esse é o grande propósito para os professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

MANATA, E. F. **Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º**

e 9.ºano. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MARCUSCHI, L. E XAVIER, A. C (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasilense, 1994.

MENDES, F. R. **Tecnologia e Construção de Conhecimento na sociedade da informação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. 86f.

REIS, T. S. **Avaliação de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, E. T. **A produção de leitura na escola, pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

Tic Kids Online Brasil. **Pesquisa**. Disponível no link: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/> Acesso dia 23 de junho de 2020, às 21:00 horas.

VALENTE, J. A. Por que o Computador na Educação? In VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993, p.24-44. , Disponível em: <http://edutec.net> Acesso em 20 jul. 2020.

VALENTE, J. A. Informática na educação. **Revista Pátio**, ano 3., n. 09. Porto Alegre, maio/jul, 1999.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZILBERMAN, R. **Leituras**. 2006. Ed. Carlos Neri e Eduardo Trindade / Estação Gráfica acesso em 23 julho 2020. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>

SCORE IA CRESOL: UTILIZANDO INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA ESTIMAR VIABILIDADE DE CRÉDITO

Luiz Carlos Bandeira Kos Lassance¹

Simão Ternoski²

RESUMO

Demonstração de um plano de negócio onde os autores avaliam a viabilidade financeira do projeto de uma melhoria no produto de *Score* de crédito da Cresol, a partir da estimativa de esforço e de custos projetando o retorno do investimento. A inovação proposta é de utilizar ferramentas de inteligência artificial (IA), especificamente a utilização de redes neurais, para treinar a rede com dados históricos utilizados na geração de *score* e com os resultados dessas operações, para que a rede neural descubra padrões nas informações e, a partir de informações para novas operações, forneça uma nota de *score*, a qual espera-se seja mais preditiva do que a nota de *score* gerada atualmente.

Palavras-chave: *Score*; Inteligência Artificial - IA; Rede Neural; Operação de Crédito; Cresol

ABSTRACT

Presenting a business plan where the authors evaluate the financial viability of improving Cresol's credit scoring product, through cost and effort estimates and projecting the investment's returns. The proposed innovation is using artificial intelligence tools, specifically neural networks, to train such a network with credit scoring historical data inputs and outcomes, so that the neural network can discover patterns in this information and, provided with new credit operations data, output a more predictive score than that the current product does.

Keywords: *Score*; Artificial Intelligence – AI; Neural Network; Credit Operations; Cresol

1 Especialista em Estratégias Cooperativas (Unicentro), Analista de Sistemas na Cresol Confederação. E-mail: lclassance@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4853-9606.

2 Doutorando e Mestre em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR), Professor do Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava/PR. E-mail: sternoski@unicentro.br. ORCID: 0000-0003-1227-7966.

INTRODUÇÃO

O grande desafio de uma cooperativa de crédito é para quem ela deve e não deve emprestar. Garantias financeiras como o bem sendo financiado ou pessoal, como um avalista, são grandes mitigadores de risco, mas só vão até um determinado ponto e nem sempre são possíveis. Dados patrimoniais do tomador são utilizados assim como seu histórico de pagamentos de dívidas anteriores e até de seus familiares próximos.

A partir desses dados pessoais e financeiros a instituição efetua uma análise que determina o risco de calote na dívida. A análise é baseada na experiência da instituição sobre as características mais indicativas da saúde financeira do tomador de empréstimo, cujas informações são transformadas em um valor numérico único, é o processo de geração de *score* de crédito.

O ponto crítico na geração do *score* é escolher o peso de cada informação na determinação do valor final. Atualmente, são utilizados métodos subjetivos e estatísticos nesta determinação. A proposta deste artigo é demonstrar a viabilidade comercial de utilizar Inteligência Artificial (IA), mais especificamente redes neurais, para definição dos pesos e geração do *score*.

Utilizando os dados históricos de empréstimos e seus tomadores, é possível treinar uma rede neural para identificar os padrões que determinam o sucesso ou não de uma operação e oferecer a essa rede neural as informações de uma nova operação solicitando a estimativa de sucesso dela. Qualquer melhoria na geração da nota deve trazer um ganho substancial para a cooperativa, seja em aumento de volume de operações liberadas e/ou diminuição da inadimplência.

Ainda, a melhoria na qualidade da carteira de empréstimos deve liberar recursos da provisão de devedores duvidosos, determinada pelo Banco Central, uma diminuição de um nível pode reduzir em até 30% a reserva de capital necessária para cobrir calotes de um cliente. Os autores pretendem demonstrar a viabilidade deste produto estimando o esforço, os custos e projetando o retorno do investimento no processo de implementação desse projeto.

O PROJETO

Uma instituição financeira trabalha primariamente com crédito, oferecendo opções de financiamentos e investimentos, assim como serviços para facilitar o dia a dia de seus clientes, como acesso on-line, recebimento de títulos e cartões de crédito. Para prestar esses serviços, é necessário obter uma vasta quantidade de informações de seus clientes, onde cada vez mais na era da informação, obter e dispor de dados valiosos que possam ser trabalhados para produzirem rendimentos nas instituições se torna de extrema relevância.

O estudo propõe a criação de um produto que permita à cooperativa obter uma vantagem competitiva, criando um diferencial no mercado, pretende-se utilizar uma ferramenta tecnológica, a IA, na forma de redes neurais. As redes neurais permitem, a partir de seu treinamento, encontrar padrões que outras categorias de análise podem ter dificuldade.

O *score* de crédito é um serviço fortemente relacionado com as informações, tem um método bem estabelecido e um histórico extenso na Cooperativa de Crédito Cresol, pode ser usado como *benchmarking* – avaliação da empresa em relação à concorrência

– para as inovações tecnológicas sugeridas, permitindo a validação do produto, visto que inicialmente é planejado ao consumo interno, antes da liberação para o mercado. O *score* de crédito é extremamente importante para a Cresol e para o mercado de crédito, pois avalia a confiança na capacidade de pagamento de um tomador de empréstimo, até mesmo em um crediário no comércio e indústria.

O acesso das instituições financeiras às diversas linhas de repasse de crédito de bancos, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), somente é possível com essa avaliação do *score* estabelecida. Uma análise preliminar, nesse processo, deve identificar não só as ameaças e fraquezas, mas também as oportunidades e forças de um projeto, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Forças, oportunidades, ameaças e fraquezas do projeto

Ambiente	Positivo	Negativo
Interno	<ul style="list-style-type: none"> - Existe serviço de <i>score</i> estável no sistema, ajuda no benchmarking e não parte do zero; - As cooperativas vão validar o produto antes da troca das métricas; - A Cresol adquiriu experiência em projeto utilizando IA na implementação do <i>chatbot</i>; - Já há parceria da Cresol com empresa especializada em desenvolver utilizando IA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há garantia que a aplicação da rede neural ao processo melhore os resultados dos <i>scores</i>; - A equipe de desenvolvimento da Cresol, apesar de em rápida expansão, tem dificuldade de priorizar todas as demandas solicitadas pelas cooperativas, podendo impactar no cronograma dependendo da priorização definida; - Não há hoje uma equipe dedicada ao <i>score</i> na confederação, algo que seria necessário com a transformação em produto.
Externo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Buzzword</i>: Inteligência Artificial não é perfeitamente compreendida, mas apreciada pelo mercado, soa como inovação que deve trazer salto de qualidade, o que pode ser aproveitado na divulgação do produto; - A Cresol possui uma carteira de clientes pessoa jurídica, que já utilizam outros produtos e confiam na marca, para quem pode oferecer o produto no futuro; - Obter informações pessoais e de crédito de não associados, cobrar para a partir disto emitir o <i>score</i> e ainda poder utilizar essas informações para prospectar novos clientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competidor forte no mercado de <i>score</i> na figura do Serasa <i>Experian</i>; - A base de informações de clientes da Cresol pode não ser o suficiente para atender a demanda do mercado; - O mercado brasileiro não tem a cultura difundida de utilizar o <i>score</i> para analisar crédito, utilizando ainda o que seria a entrada do processo de <i>scoring</i> como restrições no Serasa e SPC e protestos em cartórios; - Foco da Cresol é em atender os seus associados, abrir um produto para o mercado pode desviar dos seus objetivos; - A Lei Geral de Proteção de Dados pode afetar a divulgação e obtenção de dados pessoais e deve ser avaliada.

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Identificadas as oportunidades, forças, ameaças e fraquezas o passo seguinte é estabelecer o custeio ou fonte de recurso para a implementação da proposta. O custeio do projeto será interno da Cresol Confederação, podendo o valor final ser aferido pelo consumo de horas despendidas pelas diferentes equipes participantes, inclusive do parceiro. Dessa forma, a estimativa de custo do projeto será composta da estimativa de horas das equipes, sendo a da equipe parceira acrescida em 50% como custos operacionais. Como o projeto é de melhoria, não serão considerados custos com manutenção e equipamentos, exceto o de armazenamento externo da rede neural.

A ANÁLISE DE MERCADO

Para determinar o preço a ser proposto, foi efetuada a consulta de produtos similares. O concorrente natural seria o Serasa Experian, entretanto, é fornecido o valor de *score* sem custos para uma pessoa física que se cadastre no sítio da empresa (SERASA EXPERIAN, 2020a). Já para as consultas de CPF efetuadas por pessoas jurídicas, o que é oferecido são opções mais detalhadas, chamada de análise de crédito, sendo uma consulta completa R\$35 e uma consulta simplificada R\$ 5 (SERASA EXPERIAN, 2020b).

A partir de levantamento efetuado junto à Cresol, em 2019 foram gerados em média 40 mil *scores* mensais, tanto para pessoas físicas quanto jurídicas. Considerando que um produto como o *score* pode ser considerado como uma consulta de crédito simplificada, será efetuado o cálculo com o valor da consulta simplificada multiplicado pelas consultas de *score*. Neste caso, seriam R\$ 200 mil mensais.

Há outro concorrente, Quod, que também fornece uma análise de crédito. São cobrados R\$ 4,99 por consulta para efetuar até 100 consultas por mês conforme sua tabela de preços (QUOD, 2020). Se fosse utilizado esse produto, com a quantidade de consultas apuradas, o custo mensal para a Cresol seria de R\$ 199.600,00

Em consulta com a equipe de produto da Cresol Confederação, levantou-se que o Serasa fornece um produto de consulta que inclui a nota do *score* mais a consulta a um valor de R\$ 6 (R\$ 1 o *score*). Já o produto da Quod fornece a nota de *score* e para o volume demandado pela Cresol, o custo por consulta seria de R\$ 0,80.

Atualmente, a Cresol utiliza a consulta do Serasa sem o *score*, dessa forma, para o cálculo da receita será utilizado o valor do produto do Serasa de consulta com *score* de R\$ 6, porém descontando como despesa o custo de R\$ 5 da consulta ao produto de análise de crédito, que continuará sendo consumida pelo *Score IA*, e considerando como R\$ 1 o valor que hipoteticamente seria pago pelas cooperativas ao demandar o *score*.

Ao consultar a diretoria de tecnologia da Cresol Confederação informando o custo proposto, a orientação repassada foi que se o projeto entregar um produto similar ao do Serasa, o preço deve ser menor, pois de outra forma o produto pronto seria mais atrativo, no entanto, as vantagens oferecidas pelo *Score IA* justificam um preço similar.

TAMANHO E LOCALIZAÇÃO

A estrutura da Cresol permite a concentração de esforços da implementação na confederação e após desenvolvida, para então ser disponibilizada a solução para as agências. Atualmente, a Cresol utiliza para projetos mais complexos uma implantação em duas fases.

Um piloto inicial em cooperativas selecionadas avalia a funcionalidade, levantando sugestões de melhorias e corrigindo eventuais problemas, permitindo posteriormente a liberação para as demais cooperativas. Para esse piloto fica determinado um período de 2 meses, selecionadas as seguintes cooperativas, por considerações geográficas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de consultas por fase de liberação

Central	Singular	UF	Consultas Mensais Score		
			Realizadas 2019	Estimadas 2020	Estimadas 2021
Cresol Baser	Cresol Estrada de Ferro	GO	370	407	447
Central SC/RS	Cresol Quilombo	SC	210	231	254
ASCOOB	Ascoob Cooperar	BA	320	352	387
Cresol Sicoper	Cresol Erechim	RS	1.030	1.133	1.246
Subtotal Piloto:			1.930	2.123	2.334
Demais Cooperativas:			38.070	41.877	46.066
Total Cresol:			40.000	44.000	48.400

Fonte: Elaborado pelos Autores

Com essa estimativa, pode-se considerar que um mês de piloto em 2020 renderia R\$ 6 por consulta multiplicado por 2.123 consultas, uma receita de R\$ 12.738,00. O mesmo cálculo, para todas as cooperativas, geraria R\$ 264 mil.

ASPECTOS TRIBUTÁRIOS DO PROJETO

Quando o produto é utilizado pelas próprias cooperativas singulares ou por associados, tem-se a cobrança dos seguintes impostos sobre a receita geral da cooperativa (SEBRAE, 2020):

1. Programa de Integração Social (PIS): Alíquota de 0,65%;
2. Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins): Alíquota de 4%

Como a Cresol Confederação está sediada em Florianópolis-SC e incide Imposto Sobre Serviços (ISS) em produtos de informática, é cobrada a alíquota de 2%, conforme a lei complementar 729/2006 (TI INSIDE, 2006).

Considerando o rendimento mensal em 2020 apurado no item anterior para todas as cooperativas de R\$ 264 mil, pode-se calcular a carga de impostos, todos sobre a receita: PIS – R\$ 1.716,00; Cofins – R\$ 10.560,00; ISS – R\$ 5.280,00.

ORÇAMENTO E ESTRUTURA DE CAPITAL

Para custear seus projetos, a Cresol Confederação recebe repasses diretamente das suas centrais conforme planejado em orçamento. Para esse projeto é considerado que, uma vez orçado e aprovado, o capital necessário é disponibilizado mensalmente pelas centrais, e que a alternativa a investir no projeto seria aplicar o dinheiro em Letras Financeiras do Tesouro, remuneradas de forma pós-fixada pela taxa Selic (BRASIL, 2020) a partir

da reunião do Copon de junho de 2020 foi de 2,15% ao ano, ou 0,18% descapitalizando para mensal.

A estimativa dos custos é dividida em duas partes: durante o projeto até a liberação para todas as cooperativas, será determinado o prazo do projeto, acrescido com o prazo do piloto e calculado o custo de manter a equipe no período. A partir do início do piloto passa a contar o custo mensal de utilização da estrutura da rede neural na IBM e o custo das consultas ao Serasa.

Inicialmente foi aplicada uma análise de pontos de função (APF) para determinar o tamanho do projeto, assim conforme o tipo da implementação o número de pontos de função é ajustado. Com a APF determinada, o número de horas é calculado utilizando 15 horas por ponto de função. Foram estimadas as horas em separado para cada fase mencionada, conforme o Quadro 2, já que a segunda fase terá custo diferente pelo uso da equipe parceira.

Com o total de horas (552h) de implementação, Quadro 2, é possível determinar o prazo total do projeto: 552 horas divididas por 7h de produtividade diária gera aproximadamente 79 dias úteis (78,85), sendo 36 dias para a fase 1 e 43 dias para a fase 2. Dessa forma, e considerando 20 dias úteis por mês, o prazo necessário será de aproximadamente 4 meses até o início do piloto, e 6 meses ou 180 dias corridos como duração do projeto.

Para a implementação será necessária uma equipe interna de 4 membros: analista de sistemas, desenvolvedor, analista de testes e gerente de projeto. Já a equipe parceira será composta de 2 membros: analista de dados e analista de sistemas. Para obter o custo foi consultado um sítio da internet referência em questão de salários, consultado o salário médio de cada cargo em Florianópolis-SC, e transformado em valor por dia – considerando 30 dias no mês – e ajustado o valor para os cargos usados pelo parceiro quando aplicável. A estimativa de horas com pessoal está expressa na Tabela 2.

Quadro 2 – Estimativa de horas para implementação do projeto – fases 1 e 2

Estimativa de horas - Fase 1						
Função	Tipo Objeto	Complexidade	Tipo Implementação	Pontos de Função	Pontos de Função Ajustados	Horas
Score	ALI	Média	Melhoria Simples	10	5	75
Preparar Informações Score	SE	Alta	Melhoria	7	4,9	73,5
Gerar Score	SE	Alta	Melhoria	7	4,9	73,5
Manter Score	CE	Média	Melhoria Simples	4	2	30
Total Fase 1:				28	16,8	252
Estimativa de horas - Fase 2						
Função	Tipo Objeto	Complexidade	Tipo Implementação	Pontos de Função	Pontos de Função Ajustados	Horas
Integração Watson	SE	Alta	Nova	7	7	105
Treinamento Rede Neural	EE	Alta	Nova	6	6	90
Gerar Score IA	SE	Alta	Nova	7	7	105
Total Fase 2:				20	20	300
Total horas – Fase 1 e 2						552

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Finalmente, chega-se ao custo das equipes. A equipe da Cresol demanda R\$

781,97 por dia de trabalho. Considerando que a equipe vai participar por todo o período, o custo total é de R\$ 140.754,60. Já a equipe do parceiro demanda R\$ 454,95 por dia de trabalho, nesse caso são 43 dias úteis da fase 2 mais 40 dias úteis de piloto chegando a 83 dias, entretanto, os salários são calculados em dias corridos, considera-se então 80 dias úteis como 4 meses ou 120 dias corridos e os 3 dias remanescentes individualmente, chegando a um custo total de R\$ 55.958,85. Dessa forma, o custo total de implementação é R\$ 196.713,45.

Tabela 2 – Custo com a equipe envolvida no projeto – Valores mensais

Custos com pessoal					
	Analista de Sistemas	Desenvolvedor Java	Analista de Testes	Gerente de Projetos	Analista de Dados
Salário	R\$5.396,00	R\$3.987,00	R\$3.464,00	R\$6.909,00	R\$3.703,00
Valor Dia	R\$179,87	R\$132,90	R\$115,47	R\$230,30	R\$123,43
Valor Dia Ajustado Parceiro	R\$269,80	-	-	-	R\$185,15

Fonte: Elaborado pelos Autores a partir de Glassdoor Inc (2020).

Como mencionado inicialmente, ainda é necessário determinar o custo de utilização dos equipamentos. Em IBM (2020) é possível calcular este custo mensal, para isso, utilizou-se o plano Enterprise com 2 instâncias, 150 de capacidade de processamento por hora e 10 usuários. Para este plano o custo mensal é de R\$ 12 mil.

O custo de utilização do produto do Serasa, é de R\$ 5 por consulta, conforme apurado anteriormente. Para o ano de 2021, considerando as 48.400 consultas estimadas por mês, teria que ser repassado ao Serasa R\$ 242 mil mensalmente.

PLANO ECONÔMICO-FINANCEIRO

Considerando os valores apurados de receitas e despesas, é possível encontrar períodos distintos do projeto: até o início do piloto no quarto mês não há receita e durante o piloto ela é reduzida. Com o produto implantado em todas as cooperativas, toda a receita prevista passa a ser contabilizada, havendo uma correção na virada do ano.

Já quanto às despesas tem-se o período de 6 meses entre implementação e piloto de custos com a equipe da confederação. A equipe parceira entra no projeto com despesas somente 3 dias no segundo mês, seguido a partir do mês seguinte até o fim do piloto com o custo da equipe por todos os meses.

A partir do início da operação do piloto, passa a ser cobrado o custo dos equipamentos e também os impostos sobre a receita obtida. A Tabela 3 demonstra essa evolução até 24 meses do início do projeto, contendo em cada linha os valores correspondentes a um mês e o período pelo qual esses valores se repetem.

Tabela 3 – Demonstrativo da Evolução das Receitas e Despesas na Implementação do Projeto

Receitas e Despesas					
Período	Receitas	Despesas			
		Equipe		Equipamento	Serasa
		Confederação	Parceiro		
2020/10	-	-R\$ 23.459,10	-	-	-
2020/11	-	-R\$ 23.459,10	-R\$ 1.134,85	-	-
2020/12 a 2021/01	-	-R\$ 23.459,10	-R\$ 13.648,50	-	-
2021/02 a 2021/03	R\$ 14.004,00	-R\$ 23.459,10	-R\$ 13.648,50	-R\$ 12.000,00	-R\$ 11.670,00
2021/04 a 2021/12	R\$ 290.400,00	-	-	-R\$ 12.000,00	-R\$ 242.000,00
2022/01 a 2022/10	R\$ 319.440,00	-	-	-R\$ 12.000,00	-R\$ 266.200,00

Fonte: Elaborado pelos Autores.

De acordo com o exposto, a Tabela 4 apresenta o fluxo de caixa do período avaliado e fluxo de caixa descontado, utilizando como taxa mínima de atratividade (TMA) - a Selic mensal de 0,18%:

Tabela 4 – Demonstrativo do Fluxo de Caixa do Projeto

Fluxo de Caixa					
Ano/Mês	Receitas	Despesas	Fluxo de Caixa		Fluxo de Caixa Descontado
			Total	Acumulado	Total
2020/10	R\$ 0,00	-R\$ 23.459,10	-R\$ 23.459,10	-R\$ 23.459,10	-R\$ 23.459,10
2020/11	R\$ 0,00	-R\$ 24.823,95	-R\$ 24.823,95	-R\$ 48.283,05	-R\$ 24.779,35
2020/12	R\$ 0,00	-R\$ 37.107,60	-R\$ 37.107,60	-R\$ 85.390,65	-R\$ 36.974,37
2021/01	R\$ 0,00	-R\$ 37.107,60	-R\$ 37.107,60	-R\$ 122.498,25	-R\$ 36.907,94
2021/02	R\$ 14.004,00	-R\$ 61.708,87	-R\$ 47.704,87	-R\$ 170.203,12	-R\$ 47.362,93
2021/03	R\$ 14.004,00	-R\$ 61.708,87	-R\$ 47.704,87	-R\$ 217.907,98	-R\$ 47.277,83
2021/04	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 200.819,58	R\$ 16.905,00
2021/05	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 183.731,18	R\$ 16.874,63
2021/06	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 166.642,78	R\$ 16.844,31
2021/07	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 149.554,38	R\$ 16.814,04
2021/08	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 132.465,98	R\$ 16.783,83
2021/09	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 115.377,58	R\$ 16.753,68
2021/10	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 98.289,18	R\$ 16.723,57
2021/11	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 81.200,78	R\$ 16.693,52
2021/12	R\$ 290.400,00	-R\$ 273.311,60	R\$ 17.088,40	-R\$ 64.112,38	R\$ 16.663,53
2022/01	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	-R\$ 44.115,14	R\$ 19.465,01
2022/02	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	-R\$ 24.117,90	R\$ 19.430,04
2022/03	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	-R\$ 4.120,66	R\$ 19.395,13
2022/04	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 15.876,58	R\$ 19.360,28
2022/05	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 35.873,82	R\$ 19.325,49
2022/06	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 55.871,06	R\$ 19.290,77
2022/07	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 75.868,30	R\$ 19.256,11
2022/08	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 95.865,54	R\$ 19.221,51
2022/09	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 115.862,78	R\$ 19.186,97
2022/10	R\$ 319.440,00	-R\$ 299.442,76	R\$ 19.997,24	R\$ 135.860,02	R\$ 19.152,50

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Inicialmente, as despesas se acumulam com os custos de implementação sem existir receita. Ainda durante o piloto, mesmo com o início da entrada de receitas, com a manutenção dos custos de implementação, o início dos custos de manutenção e impostos sobre a receita, o projeto se mantém somente pelo investimento das centrais.

A partir da entrada em operação para todas as cooperativas, o projeto consegue se sustentar, havendo alívio das despesas com a implementação, até conseguir devolver todo o investimento em abril de 2022, considerando o início do projeto em outubro de 2020. Ao fim do período de 24 meses de avaliação, o projeto apresenta um retorno de R\$ 135.860,02 ou descapitalizado a valores de junho de 2020 pela taxa Selic R\$ 127.378,39.

ANÁLISE DE VIABILIDADE ECONÔMICA

Com o fluxo de caixa estabelecido na Tabela 4, pode-se calcular os indicadores financeiros, listados no Quadro 3.

Quadro 3 – Indicadores Financeiros

Indicador	Valor Apurado
Valor Presente Líquido – VPL	R\$127.378,39
Valor Presente Líquido Anualizado – VPLa	R\$5.427,67
Índice Benefício/Custo – IBC	R\$1,02
Retorno Adicional Sobre o Investimento – ROIA	0,08%
Taxa Interna de Retorno – TIR	3,77%
Pay-back	1 ano, 5 meses e 6 dias
Pay-back Descontado	1 ano, 5 meses e 11 dias
Taxa Média de Retorno – TMR	4,27%

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Analisando o VPL, que indica em valores de junho de 2020 qual seria o lucro ou prejuízo ao fim do período avaliado, é evidente que o projeto deve retornar lucro para as cooperativas. O VPLa distribui o lucro do VPL pelo período avaliado como uma série de pagamentos, como se a cada mês do projeto o investidor recebesse o VPLa de lucro, no valor corrigido pela TMA para o respectivo mês.

O IBC aponta que para cada real investido as cooperativas devem receber além do investimento mais 2 centavos. Como o investimento é alto, este retorno nominalmente se mostra vultoso, mas proporcionalmente é baixo.

A taxa do ROIA torna clara a rentabilidade do projeto além da TMA de 0,08% ao mês, considerando que a TMA é baixa – seria cerca de 145% da TMA. Nesse caso a Selic deveria ficar a 3,77% ao mês conforme apurado na TIR para ter a mesma atratividade do rendimento do projeto. A Selic não atinge este nível desde agosto de 1995 e não passa de 2% ao mês desde julho de 2003 (RECEITA FEDERAL, 2020). Se o investidor estiver disposto a assumir o risco, a taxa de retorno é bastante atrativa.

Já o Pay-back só ocorre perto do fim do período de avaliação do projeto, mas deve-se considerar que o período de planejamento é relativamente de curto prazo, considerando as avaliações feitas em 5 e 10 anos em Thimóteo (2019).

A TMR é mais utilizada para comparação entre investimentos, é calculada para o período de 24 meses de avaliação. Nesse caso, apresentada individualmente não permite uma avaliação em relação à viabilidade do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir em uma nova tecnologia é sempre um risco, entretanto, as recompensas podem exceder em muito as expectativas. Não há garantias que a aplicação de IA irá obter uma nota de *score* mais precisa, mas o potencial dessa ferramenta de encontrar melhores padrões sobre os já encontrados pela experiência humana é promissor, considerando desde um jogo como xadrez até por robôs investidores na bolsa de valores (CAMELO, 2016).

O artigo demonstrou receitas, despesas e a análise financeira, tratando o produto como um similar ao do Serasa, e indicando que os custos de implementação e manutenção são recuperáveis no curto prazo. O produto *Score IA*, por ter um grande volume de consultas efetuadas mensalmente, gera uma receita considerável, ainda que as despesas também o sejam. Após retornar o investimento inicial, a lucratividade é alta, fazendo o projeto atrativo e viável.

Há também ganhos potenciais que o plano não consegue projetar, mas que podem ser consideráveis, são relativos ao volume de empréstimos liberados, ao nível de inadimplência desses empréstimos e aos valores de provisão a devedores duvidosos. Mesmo que o *Score IA* conseguisse uma modesta melhoria, uma redução de 1% nos valores provisionados faria uma grande diferença no resultado das cooperativas considerando o volume massivo de operações.

O desenvolvimento prepara o *Score IA* para se tornar um produto, o que abre as portas para, em se desenvolvendo um processo que se demonstre confiável e de qualidade, os próprios associados e outras instituições possam no futuro tornarem-se demandantes do produto. A cobrança para esses usuários pode ser diferenciada, mas de qualquer forma tende a aumentar os ganhos financeiros do projeto. Além disso, novos usuários podem alimentar o algoritmo com informações de não sócios, permitindo à Cresol utilizar tais informações para ampliar seu quadro de cooperados.

REFERÊNCIAS

BACEN – Banco Central do Brasil. **Taxa SELIC**: Dados Diários. 2020. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/htms/SELIC/SELICdiarios.asp?frame=1>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. **Taxa de Juros SELIC**. 2020. Disponível em: <https://receita.economia.gov.br/orientacao/tributaria/pagamentos-e-parcelamentos/taxa-de-juros-selic>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CAMELO, Alessandro. Bussola do Investidor: **Como Criar um Robô Investidor**. 02 jun. 2016. Disponível em: <https://tiinside.com.br/30/05/2006/florianopolis-mantem-iss-de-2-para-setor-de-informatica/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CRESOL CONFEDERAÇÃO. **Institucional**. 2019a. Disponível em: <https://www.cresol.coop.br/institucional/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CRESOL CONFEDERAÇÃO. **Diretoria e Conselho**. 2019b. Disponível em: <https://www.cresol.coop.br/diretoria-e-conselho/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GLASSDOOR INC. **Consulta de Salários**. 2020. Disponível em: <https://www.glassdoor.com.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

QUOD. **Análise de Crédito**: Planos. 2020. Disponível em: <https://www.quod.com.br/lp/analise-credito>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Legislação**: Tributos

Para Cooperativa. 2020. Disponível em: <http://www.sebrae-sc.com.br/leis/default.asp?vcdtexto=4871&%5E%5E>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SERASA EXPERIAN. **Consultar CPF**. 2020a. Disponível em: <https://www.serasa.com.br/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SERASA EXPERIAN. **Consulta de crédito**: Entenda como funciona na prática. 2020b. Disponível em: <https://www.serasaexperian.com.br/consultaserasa/blog/consulta-de-credito-entenda-como-funciona-na-pratica>. Acesso em: 21 jun. 2020.

TI INSIDE. **Florianópolis mantém ISS de 2% para setor de informática**. 30 mai. 2006. Disponível em: <https://tiinside.com.br/30/05/2006/florianopolis-mantem-iss-de-2-para-setor-de-informatica/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

THIMÓTEO, Altamir. **Análise de Negócio e contratação de Crédito**. 1ª ed. Paraná: Unicentro, 2019.

EDUCAÇÃO BÁSICA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE RECLAMAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Jucenilton Alves dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo, de cunho bibliográfico, tem como enfoque o ensino da leitura e produção textual do gênero discursivo carta de reclamação visando o desenvolvimento de competências e habilidades através do ponto de vista bakhtiniano. O objetivo geral é discutir o ensino do gênero discursivo carta de reclamação à luz dos preceitos de Bakhtin (2003) em concomitância com estudos da linguagem com ênfase em questões ligadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A pesquisa está pautada na perspectiva interacional da linguagem respaldada pelo pensamento de Bakhtin (2003) que idealiza a linguagem como forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. A escolha pela concepção bakhtiniana de linguagem exige que aprofundemos nossos estudos a respeito dos conceitos que emergem dessa base científica.

Palavras-chaves: Gênero Discursivo; Carta de Reclamação; Bakhtin; Dialogismo.

ABSTRACT

The present article, of bibliographic nature, focuses on the teaching of reading and textual production of the discursive genre letter of complaint aiming at the development of competences and skills through the Bakhtinian point of view. The general objective is to discuss the teaching of the discursive genre letter of complaint in the light of the precepts of Bakhtin (2003) in conjunction with language studies with an emphasis on issues related to the teaching and learning of the Portuguese language. The research is based on the interactional perspective of language supported by the thought of Bakhtin (2003) who idealizes language as a form of social interaction that is established between socially organized individuals and inserted in a concrete communication situation. The choice of the Bakhtinian conception of language requires that we deepen our studies regarding the concepts that emerge from this scientific basis.

Keywords: Discursive Genre; Complain letter; Bakhtin; Dialogism.

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSCar. Mestrado e Graduação em Letras pela UESB. Especialista em Gestão Escolar pela UFBA; Atua como coordenador técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituruçu-BA. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1446-4079>

PALAVRAS INICIAIS

Em se tratando dos professores que atuam na Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, ainda hoje, existe um grande desafio: desenvolver um processo de leitura e escrita que amenize as lacunas existentes e fazer com que os alunos sintam-se atraídos pela leitura e consigam atribuir sentido ao que leem, mesmo sabendo que a sociedade contemporânea é letrada e inserida numa sociedade grafocêntrica.

Sabemos que várias são as razões que dificultam esse processo e que interfere não só no âmbito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como reflete nas diversas áreas do saber, pois é por meio dessa situação comunicativa que o aluno expõe seu ponto de vista, sua visão crítica, interagindo com a construção do conhecimento. Dessa maneira, não é suficiente a comunicação oral para a inserção social. É preciso a inclusão desse alunado, de forma significativa, no mundo da escrita.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que nas experiências cotidianas, fora do contexto escolar, o aluno participa de práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e que interage socialmente, muitas vezes sem perceber, pois está praticando o processo de letramento.

Considerando o que foi dito acima, destacam-se alguns fatores que podem contribuir para a dificuldade em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, entre eles, têm-se a ausência do desenvolvimento da competência leitora e escritora, a ausência de reconhecimento dos hábitos letrados cotidianos dos alunos pela escola e de planejamento de sequência didática que objetive a aproximação das atividades sociais extraescolares para atribuir significado e aprendizagem do aluno.

Além disso, no que se refere ao papel da escola, destaca-se também a falta de relação com alguns gêneros textuais para assim conviver mais efetivamente com a língua escrita. Essa tarefa não é só um compromisso dos responsáveis pela prática pedagógica, mas também da família em incentivar o hábito de leitura em casa.

Para que todos os apontamentos supracitados se concretizem, faz-se necessário enfatizar mais a importância da leitura, uma vez que é através dela que há o desenvolvimento da habilidade da escrita. É por meio da leitura que o homem vai ampliando os seus conhecimentos, para que possa ter embasamento para poder obter deles um aparato sobre determinado tema e assim desenvolver um texto escrito, além de adquirir um repertório lexical e de informações. A dinâmica da leitura envolve aspectos desde a experiência de mundo vivida pelo leitor aos aspectos sociais, linguísticos, etc.

O enfoque desta pesquisa será dado ao ensino da leitura e produção textual do gênero discursivo carta de reclamação visando o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de produção textual a partir de uma perspectiva e/ou ótica bakhtiniana. Partindo da perspectiva do trabalho com a leitura e a produção textual, o foco desta pesquisa é demonstrar que a carta de reclamação é uma ferramenta rica e inovadora que nos permite estimular a linguagem cognitiva dos alunos e, por isso, deve ser explorada na sala de aula a fim de diversificar a aprendizagem. O trabalho com a carta de reclamação tende a despertar o aluno tornando as aulas prazerosas e possibilitando uma maior integração da turma, pois, este gênero discursivo apresenta elementos que estão ligados ao conhecimento de mundo dos alunos cuja natureza pode ser expressa através do caráter

argumentativo, devendo ser comum ao produtor e ao receptor dos textos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, fizemos uma busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme. A SciELO conta também com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Ao consultarmos na biblioteca, fizemos uso do descritor Carta de Reclamação a partir de todos os índices (ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo e título), a fim de realizarmos um levantamento do que há armazenado na SciELO acerca desse gênero discursivo na perspectiva da revisão bibliográfica.

RESULTADOS E ALGUMAS DISCUSSÕES

Ao considerarmos as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são as aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino da Educação Básica e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base, no que tange ao gênero discursivo carta de reclamação ela traz o seguinte:

EF04LP11: Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (BRASIL, 2017).

Observamos que por meio desta habilidade os professores dos Anos Iniciais e Anos Finais podem proporcionar através do gênero discursivo carta de reclamação momentos de leitura e escrita e também desenvolver a capacidade de argumentação, defesa de direitos, ideias e posições.

Ao utilizarmos o descritor Carta de Reclamação na biblioteca SciELO, encontramos um resultado de 06 artigos, o que consideramos pouco, tendo em vista a relevância dessa base de dados em nível internacional. Vejamos na tabela o resultado:

Tabela 1 – Carta de Reclamação na SciELO

Periódico	Título	Autor/Ano
DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino	BARROS; GONÇALVES, 2017
Trabalhos em Linguística Aplicada	A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita	BARROS, 2015(a)
Linguagem em (Dis)curso	O agir linguageiro e a prática de produção textual na escola	BARROS, 2015(b)
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	PIRES, 2014
Trabalhos em Linguística Aplicada	Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática	BARROS, 2013(a)
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos	BARROS, 2013(b)

Fonte: Dados da pesquisa, SciELO, 2021

A partir do levantamento feito na biblioteca do SciELO, compilamos os resultados na tabela acima com seus respectivos autores e/ou pesquisadores e observamos que os objetivos foram variados, entretanto, tendo como foco o gênero discursivo carta de reclamação, ao lermos o artigo como um todo e não somente o resumo e/ou título.

Barros e Gonçalves (2017) focalizaram o uso da sequência didática do gênero discursivo carta de reclamação como objeto unificador para o ensino de língua portuguesa. Barros (2015a) apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado centrada na apropriação instrumental do gênero carta de reclamação sob as lentes teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A pesquisa de Barros (2015b) teve como objeto de análise o processo de escrita de uma carta de reclamação ancorado na metodologia das sequências didáticas e também apresentou um panorama teórico do agir comunicativo, a fim de se chegar a um quadro conceitual da ação languageira. Já em Pires (2014) a pesquisa analisou as interações em língua de sinais (LS), entre estudantes surdos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa e analisou através do sociointeracionismo as interações desses estudantes durante o desenvolvimento de uma unidade didática que os incentivavam a escrever uma carta de reclamação, em Língua Portuguesa, sobre a sua escola. A pesquisa de Barros (2013a) teve como objetivo apresentar resultados relativos ao agir do professor na mobilização da ferramenta Sequência Didática, tomando como foco o gesto didático fundador relativo à mobilização da memória das aprendizagens através da carta de reclamação. Em Barros (2013b) o objetivo geral da pesquisa também pautou-se na validação didática da metodologia de ensino de línguas proposta por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em contexto específico da escolarização pública brasileira.

Em suma, identificamos que Barros (2013a, 2013b, 2015a) faz alguns recortes de sua pesquisa de doutoramento intitulada “Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação” realizada na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2012), e de uma pesquisa de intervenção colaborativa feita numa escola pública da periferia de Londrina, publicando-os no formato de artigo nas respectivas revistas mencionadas na tabela 1. Em todas as pesquisas/trabalhos, a autora usa a sequência didática como instrumento/metodologia/ferramenta de ensino, o que corrobora para a obtenção de ótimos resultados em termos de proficiência na leitura e na escrita a partir da carta de reclamação.

GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE RECLAMAÇÃO

Entendemos que, além da leitura aumentar nosso conhecimento de mundo e ampliar nosso conjunto de informações, outros conhecimentos são necessários no momento de se produzir um texto, pois a produção de discursos não acontece no vazio, uma vez que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, que no entanto constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disseminados na cultura e distinguidos por três partes: (i) conteúdo temático, (ii) estilo e (iii) construção composicional. Isso nos implica dizer que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo (BAKHTIN, 2003, p. 282)”.

A respeito do estilo do gênero do discurso, afirmamos que se encontra indissociavelmente ligado ao tema. Sua característica se dá pela seleção de recursos linguísticos usados pelo falante com o objetivo de ser escutado por alguém e dele se obter uma resposta. Esses

mecanismos gramaticais, discursivos, empregados na caracterização de um determinado gênero devem ser estudados com prioridade pelo professor nas práticas de leitura e análise linguística para análise dos efeitos de sentido gerados pela língua em uso. Na imagem abaixo, temos um exemplo de carta de reclamação, utilizada aqui como forma de ilustrar/exemplificar o gênero discursivo em questão.

De acordo com Bakhtin, os gêneros do discurso são formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas socialmente e historicamente. O autor afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um grande repertório de gêneros e, na maioria das vezes, nem percebem isso. Até no diálogo mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Esses gêneros nos são dados, segundo Bakhtin (2003, p.282), “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Entretanto, é importante que a escola permita aos alunos o contato e a compreensão dos mais variados gêneros discursivos possíveis, e é isso que faremos ao propor uma proposta teórico-metodológica do ensino do gênero carta de reclamação com bases nos preceitos bakhtinianos. Para que isso aconteça, é preciso repensar em termos de planejamento e ajustamento de conteúdos, pois os professores são cobrados, geralmente, pela quantidade de conteúdos trabalhados, o que certamente afeta a qualidade do produto oferecido.

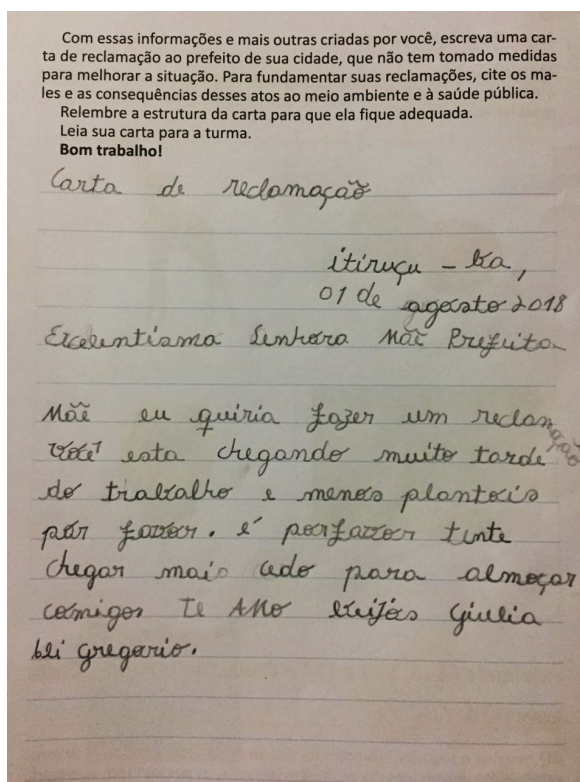
Compreendemos que a produção de um trabalho efetivo com os gêneros discursivos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, fundamentados pelos documentos oficiais, demanda a realização de mudanças tanto no que diz respeito à formação do professor, quanto ao que determinam os currículos que definem os conteúdos que chegam às escolas de modo forçado pelas secretarias educacionais. Dessa maneira, uma vez expostos alguns conceitos básicos da teoria de Bakhtin, deparamo-nos diante do nosso grande desafio: articular esses pressupostos com as situações reais de aprendizagem, no que concerne a atividades de leitura e produção de texto tendo como enfoque a carta de reclamação como gênero discursivo.

Partindo deste princípio, entendemos que o trabalho com a carta de reclamação suscitará a argumentação em sala de aula e por conta disso o seu estudo seja de grandiosíssima importância, visto que o ato de “argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia (LEAL; MORAIS, 2006, p. 8)”.

Dessa forma, a carta de reclamação é um gênero discursivo que contribui para uma reflexão crítica da realidade, uma vez que esse gênero discursivo, da ordem da argumentação, leva os sujeitos a se defrontarem com questionamentos instigantes e curiosos, onde os estudantes são levados a se posicionarem acerca de um tema/assunto/ideia, a exporem seus pontos de vista e a justificá-los na tentativa de convencer o leitor consistindo assim um ato de interação verbal, respaldados pelo dialogismo bakhtiniano.

Vejamos o exemplo na imagem abaixo:

Figura 1 – Carta de reclamação feita por Giulia para a sua mãe, médica e prefeita, Lorena Moura Di Gregorio do município de Itiruçu/BA



Fonte: Acervo do pesquisador. Imagem cedida pela prefeita Lorena Moura Di Gregorio – Itiruçu/BA.

Como podemos observar na imagem, vemos que a reclamação feita por “Giulia” a sua mãe contém argumentos com a intencionalidade de convencê-la do seguinte modo: através do posicionamento da filha frente a uma reflexão crítica da realidade vivida pela mãe.

Tabela 2 – Argumentos2/Carta de Reclamação

Argumento 1	“você esta chegando muito tarde do trabalho”
Argumento 2	“menos plantões por favor”
Argumento 3	“é por favor tente chegar mais cedo para almoçar comigo”

Transcrição do autor

A carta de reclamação é um gênero discursivo requerido em vários contextos sociais, a exemplo das reclamações feitas via e-mail ou páginas/sites de vendas com o intuito de cobrar, criticar e reclamar a respeito de algum produto ou serviço, sendo a maioria das reclamações acerca de mau atendimento do prestador de serviço e qualidade do serviço prestado. Dessa maneira, embora na contemporaneidade não enviemos carta de reclamação através dos Correios, a escrita deste gênero por meio do e-mail é algo bastante comum e utilizado diariamente no mundo todo. Entendemos que os recursos tecnológicos disponíveis e utilizados no cotidiano e as mídias atuais não mudaram o gênero discursivo

2 Os argumentos foram transcritos de forma literal.

carta de reclamação; na verdade, o que se modificou foi o tipo de ferramenta de comunicação: da carta para o correio eletrônico.

Há uma diversidade de gêneros discursivos emergentes e mesmo diante deste contexto, muito provavelmente os alunos do Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) já tiveram contato com algum tipo de carta, seja na escola, ou em casa, ou ainda em outros âmbitos sociais.

Sendo um gênero discursivo secundário, a carta de reclamação também aparece em situações conflitantes nas quais os clientes/reclamantes manifestam alguma insatisfação e/ou injustiça de que acreditam estar sendo vítimas. Como afirmam Gregório e Cecílio (2006), “a carta de reclamação representa o exercício da cidadania.” Esse gênero discursivo pode ficar restrito ao cliente/consumidor e à organização/empresa causadora do problema reclamado ou pode ser publicados em meios de comunicações voltados para reclamações e reivindicações dos cidadãos a exemplo do Reclame Aqui³. Segundo Miranda (2004) nesses sites a carta de reclamação deixa de ter a intencionalidade de apenas resolver o problema e se torna também uma denúncia. De acordo com Miranda,

Elaborar uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa é uma estratégia de um sujeito que visa tornar público um fato que considera ser injusto, grave, inquietante, etc., de modo que o objetivo não será simplesmente apresentar uma reclamação, para o qual se poderia optar por uma carta dirigida à instituição (MIRANDA, 2004, p. 23).

Partindo dos pressupostos acima, consideramos que não devemos estudar o gênero discursivo carta de reclamação no contexto de ensino da língua portuguesa objetivando apenas sua estrutura e características, mas, sobretudo, entendendo que esse ensino deve-se pautar na compreensão da sua função social e na pressuposição dos elementos contextuais na sua textualidade. Desta maneira, é importante frisar seus aspectos dialógicos, tão fundamentais para o processo de letramento numa sociedade tão dinâmica e contemporânea como a nossa, contribuindo para que o aluno aprenda usar o gênero em questão em situações pessoais do dia a dia, onde possa exercer a prática de linguagem formal de reclamar sobre um problema da sociedade em que está inserido e, ao mesmo tempo, solicitar a sua resolução por meio da fundamentação de argumentos.

LEITURA COMO INTERAÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Como realizar uma prática educativa de forma estimulante, fazendo com que os alunos gostem, admirem e queiram realizá-la sem reclamações ou desmotivações, favorecendo os estudos da linguagem com ênfase em questões ligadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, do pensamento e da interação humana? Como é o estudo do gênero discursivo carta de reclamação na Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio)? De que forma o gênero discursivo carta de reclamação pode contribuir para o ensino de elementos linguísticos que promovem a competência da produção textual e leitora? São essas questões que procuraremos responder, senão inquietar, o prezado leitor/a ao longo desse texto.

Os autores que embasam esta pesquisa estão pautados na perspectiva interacional

3 O Reclame Aqui é um site brasileiro de reclamações contra empresas sobre atendimento, compra, venda, produtos e serviços. É um serviço gratuito, tanto para os consumidores postarem suas reclamações quanto para as empresas responderem a elas. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Reclame_Aqui>, acesso em 10 de ago. de 2018.

da linguagem respaldados pelo pensamento bakhtiniano. A concepção de linguagem adotada é essencial, pois ela institui não só a prática pedagógica, mas também as metodologias utilizadas. De acordo com Geraldi uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino (GERALDI, 2003, p. 45).

Bakhtin (2003) idealiza a linguagem como forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Segundo o autor, a linguagem é a única possibilidade de socialização, é unidade que forma o sujeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assinalam que [...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo (BRASIL, 2006, p. 24). Desta maneira, é através da linguagem que o homem entende o contexto social do qual participa.

A real substância da língua, na concepção de Bakhtin (1997), é formada pelo fenômeno da interação verbal entre os sujeitos. A língua se realiza através das situações. Segundo Geraldi (2003), a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas para possibilitar ao locutor agir sobre o seu interlocutor e sobre o mundo, construindo vínculos que antes não existiam. Dessa maneira, compreendemos que a linguagem é um objeto semiótico usado para a comunicação e a ação entre os sujeitos enunciativos compostos por dois ou mais indivíduos socialmente regularizados. Geraldi auxilia-nos na compreensão da declaração de Bakhtin de que a interação é que dá substância à língua (BAKHTIN, 1997). Para Bakhtin, o que importa é a característica interacional, enunciativa do discurso, e não apenas as características formais da língua. Ele esclarece que a língua está sempre a disposição de um sujeito que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra e o signo estão de acordo com a situação social instituída concretamente.

Valendo-se do fato de que os sujeitos vivem em sociedade, e entendendo a linguagem como forma de socialização, podemos compreendê-la como basicamente dialógica, conforme apresenta Bakhtin. De acordo com ele, todos os textos no decorrer da interação são dialógicos, ou seja, nenhum enunciado seria completamente original, pois sempre dialoga com um enunciado anterior, levando consigo suas marcas. Bakhtin afirma que o homem constrói-se à medida que vai ao encontro do outro: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 292). O universo é transpassado por vínculos dialógicos, onde o outro é fundamental na efetivação de nossa identidade, sendo o enunciado o espaço comum entre locutor e interlocutor. A respeito disso, o autor afirma que: Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Partindo dessa premissa bakhtiniana, o sentido da palavra não se encontra em si mesmo, pois ela é produzida na enunciação verdadeira e única que acontece por meio da interação verbal através das enunciações.

Conforme a visão dialógica bakhtiniana, é na interação verbal entre o sujeito com o já-dito e com o prefigurado que o discurso, segundo o contexto, adquire sentido. Bakhtin (2003), afirma que as formas de uso da língua ocorrem em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, estáveis, denominados gêneros do discurso. Para utilizarmos a

noção de gêneros do discurso recomendado por Bakhtin, segundo Rodrigues (2005), é necessário “[...] pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas”.

Assim, entramos no conceito de enunciado concreto: “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Dessa maneira, entendemos que não falamos através de palavras ou frases isoladas, mas através de enunciados. Isto é, para que aconteça interação, é necessário que haja um querer-dizer de alguém e um motivo para esse querer. A palavra que compõe esse querer-dizer do sujeito é a materialização do enunciado, ou seja, sua dimensão verbal.

A escolha pela concepção bakhtiniana de linguagem exige que aprofundemos nossos estudos a respeito dos conceitos que emergem dessa base científica. Sob essa perspectiva de língua como discurso, ligada à ideia de interação, ultrapassam-se os limites meramente linguísticos que entendem a língua como expressão do pensamento ou como código (sistema).

Assumindo a linha teórica de língua através dos pressupostos interacionistas, também é preciso ampliarmos nossas reflexões sobre o conceito de dialogismo como elemento de importância para a compreensão do conceito de gênero discursivo.

A concepção de língua como discurso exige que a estudemos através da sua dimensão social. Sendo o enunciado o elemento real da comunicação humana, deve ser observado em processo de interação. Segundo Bakhtin (2003), por ser o elemento real da comunicação humana e ocorrer em processo de interação, o enunciado reflete as esferas sociais em que os seres humanos agem.

Dessa maneira, entendemos que a sociedade, ao executar uma situação interacional diferente, também constitui um novo gênero para atender a essa demanda que se constitui. De acordo com Bakhtin,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Considerando esse aporte teórico, os enunciados sempre serão produzidos por meio de uma esfera da atividade humana, o que reflete suas condições específicas e suas particularidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo do gênero carta de reclamação como recurso alternativo para a aprendizagem é relevante para os alunos da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) visto que oportuniza atividades mais produtivas e agradáveis e também avanço no conhecimento e no posicionamento frente a um destinatário específico, tendo a possibili-

dade de expor seus argumentos acerca de um determinado assunto.

Essa temática é importante porque contribuirá para a melhoria da prática pedagógica dos professores uma vez que muitos alunos apresentam dificuldade em compreender o que leem, têm dificuldade de atribuir sentido ao texto, não sabem quais caminhos percorrer para chegar à compreensão e à argumentação, e, talvez, por isso alguns resistam tanto à leitura, dizem que não gostam de ler, se recusam a trabalhar com o texto em sala de aula.

Em algumas situações, muitas vezes, os gêneros discursivos funcionam mais como critério de delimitação de dados de uma pesquisa do que sendo realmente o objeto de estudo, uma vez que a ideia central do gênero discursivo, aquilo que faz de um texto um texto/enunciado, que vislumbra fronteiras entre tipo de texto e gênero do discurso, acaba não sendo abrangido pela análise. Além do problema das categorias linguísticas, é passível faltar aquele olhar de estranhamento e de busca da apreensão do que é característico do gênero em investigação quando se parte para a análise através do estabelecimento de categorias precedentes.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E. M. D de; GONÇALVES, A. V. **Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino.** DELTA [online]. 2017, vol.33, n.3, pp.945-981. ISSN 1678-460X.
- BARROS, E. M. D de. **A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita.** Trab. linguist. apl. [online]. 2015(a), vol.54, n.1, pp.109-136. ISSN 2175-764X.
- _____. **O agir linguageiro e a prática de produção textual na escola.** Ling. (dis) curso [online]. 2015(b), vol.15, n.1, pp.77-94. ISSN 1982-4017.
- _____. **Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática.** Trab. linguista. apl. [conectados]. 2013(a), vol.52, n.1, pp.107-126. ISSN 2175-764X.
- _____. **O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos.** Rev. bras. linguista. apl. [conectados]. 2013, vol.13, n.3, pp.741-769. ISSN 1984-6398.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2006.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 de fev. de 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, M. **'O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas'**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 307-335.
- BAKHTIN, M. **'Os Gêneros do discurso'**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGÓRIO, R. M.; CECÍLIO, S. R. **Carta de reclamação**: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas. Londrina: UEL, 2006.

LEAL, Telma F. & MORAIS, Artur G. **A Argumentação em Textos Escritos**: a Criança e a Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIRANDA, F. **Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa**. Trabalho realizado no quadro do Projeto Discursos e Textos do Português Europeu Moderno e Contemporâneo, CLUNL, inédito, 2004.

PIRES, V. O. D. **A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais**. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.987-1014.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, 152-183.



ENTREVISTA



Entrevista

ILKA SERRA

O POTENCIAL DOS MOOCS NA EDUCAÇÃO ABERTA

O POTENCIAL DOS MOOCS NA EDUCAÇÃO ABERTA ENTREVISTA COM ILKA MÁRCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

POR

Scheyla Joanne Horst

A professora Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra coordena desde 2013 o UEMAnet, que é o Núcleo de Tecnologias para Educação da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão). Ela é doutora em Fitopatologia e professora de Microbiologia do Departamento de Biologia da UEMA. A sua atuação como pesquisadora na área da Educação a Distância e na gestão de cursos intermediados por tecnologias é destacada, sendo que a docente também é a editora-chefe da Revista TICs & EaD em Foco, além de possuir uma série de artigos e livros publicados nos últimos anos.

Nesta edição da **Revista Aproximação**, a conversa com ela é sobre os MOOCs (sigla para *Massive On-Line Open Courses*, no português Cursos On-line Abertos e Massivos), tendo em vista a relevância nacional e internacional da plataforma Eskada, que tem mais de 600 mil inscritos e que é administrada pelo UEMAnet.

A atenção do diálogo está no potencial desse tipo de curso para a educação.

Em seu ponto de vista, o que os MOOCs representam nos dias de hoje em termos de aquisição de conhecimentos e qual é a relação deles com as tendências da educação digital e em rede?

É evidente que o mundo contemporâneo se encontra, cada vez mais, imerso em uma rotina frenética do uso de recursos tecnológicos, sobretudo daqueles que conectam as pessoas em redes de comunicação globais, impulsionando transformações em todos os setores da sociedade. Castells (2003) já nos instigava a pensar que a Internet e suas variadas tecnologias podem ser consideradas instrumentos contemporâneos poderosos para promover a democracia e inovação. No cenário educacional, não é diferente e com essas mudanças surge a necessidade do indivíduo desenvolver competências e habilidades essenciais no que diz respeito à cooperação, interação e apropriação crítica e emancipatória do uso dos recursos digitais para ensinar e aprender. Nesse sentido, os MOOCs representam uma forma de realizar educação aberta e flexível, permitindo o acesso ao conhecimento através da expansão do processo educacional mediado por tecnologia. Importante destacar que os cursos abertos, em muitos casos, possibilitam a redução das desigualdades no contexto da educação, uma vez que essa modalidade educacional favorece a inclusão para todos. Os cursos abertos são adequados não só para alunos privilegiados e com experiência substancial no ensino superior, mas são fundamentais para atender comunidades desfavorecidas, ou menos inclusiva de acesso ao conhecimento.

Quais são as possibilidades, os potenciais e os desafios dos cursos abertos?

Podemos destacar inúmeras possibilidades, mas penso que a mais importante possibilidade dos cursos abertos é a socialização do conhecimento, pautada na ideia de desenvolver uma importante habilidade do aprendiz que é a autonomia para o APRENDER e ter acesso ao saber por meio de processos educacionais culturalmente e economicamente livres, autônomos, interativos e ubíquos. Lógico que podemos destacar inúmeros potenciais dos MOOCs, com ênfase numa educação aberta, disruptiva e inovadora, pois além das melhorias dos indicadores de eficiência e eficácia produtivistas, os cursos abertos têm ligação direta com a democratização, como possibilidade de mais pessoas participarem dos processos de construção científico-tecnológica e sociocultural. Em resumo, creio que os MOOCs são potentes e estratégicos meios de gerar uma educação inovadora e flexível. Gosto muito da ideia preconizada por Mota e Scott (2014) quando afirmaram que os MOOCs têm sido considerados por alguns estudiosos da área o experimento mais importante dos últimos tempos na educação superior e podem representar um ponto de inflexão para abordagens de ensino e aprendizagem usando a internet. Quanto aos desafios, acredito que podemos destacar alguns, como: desenvolvimento de cursos e plataformas com maior acessibilidade; cursos com maior qualidade; cursos com preceitos e políticas de funcionamento mais claras. Todavia, o mais importante desafio é que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) conheçam sobre os potenciais incrementos que os cursos abertos e os Recursos Educacionais Abertos (REAs) podem trazer de inovador aos processos educacionais, além de democratizar o conhecimento gerado na academia, e que imprescindivelmente, não podem mais estar restritos aos muros das Universidades.

"CREIO QUE OS MOOCS SÃO POTENTES E ESTRATÉGICOS MEIOS DE GERAR UMA EDUCAÇÃO INOVADORA E FLEXÍVEL".

Qual é a relação desses projetos com a extensão universitária?

Essa é uma pergunta que podemos entender também como um desafio dos Cursos Abertos nas IPES. Primeiro, considero uma relação importantíssima para a extensão universitária. Os projetos de extensão devem se configurar como um processo educativo e científico, e que ao promovê-los, estamos (re)produzindo um conhecimento de grande relevância, ou seja, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade e vice-versa. Conforme Mazzilli (2011), conhecer não é apenas apropriar-se dos pensamentos produzidos de modo externo ao sujeito, o conhecimento ganha maior relevância quando se pergunta pelo seu processo de produção e pelo seu significado na vida social, por meio de questões emergentes da prática, e que foram possibilitadas através da extensão. Nessa perspectiva, a combinação entre ensino, pesquisa e extensão se constituiu em fator estimulador do processo de ensino. Logo, é nesse contexto que vejo uma forte relação entre os projetos de extensão e as potencialidades dos MOOCs em democratizar o conhecimento científico,

técnico e cultural produzidos nas Instituições de Ensino. Assim, podemos afirmar que os cursos abertos têm permitido uma grande aproximação, por mais paradoxal que possa parecer dos alunos com essas instituições promotoras dos MOOCs, lembrando que isso acontece porque cada vez mais esses cursos permitem que os docentes e suas produções acadêmicas sejam conhecidas, debatidas e utilizadas pela sociedade. Dessa forma, considero que a extensão universitária, assim como os MOOCs, vivenciam um momento extremamente importante para sua consolidação enquanto fazer acadêmico. Ambos permitem que a Universidade vá até a comunidade, ou a receba em seus “campi”, popularizando o conhecimento de que é detentora. Portanto, essa relação entre a extensão e os cursos abertos é uma forma da Universidade socializar e democratizar o conhecimento, fazendo chegar a toda sociedade.

Como promover formações impactantes e dar continuidade a essas iniciativas? E, ainda, como é composta a equipe que se envolve na produção desses cursos? Quais são os formatos e metodologias pesquisados?

Os cursos MOOCs são centrados em modelos flexíveis e permissivos pautados em materiais que possam ter alto poder interativo e apresentar um potencial hipermediático (interação e interatividade) nas plataformas virtuais. Penso que as formações com maiores impactos serão as que apresentam essas características.

"OS MOOCS TÊM UM IMPORTANTE PAPEL NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, NA EXPANSÃO DO ACESSO E NA INCLUSÃO EDUCACIONAL. PORTANTO, EM PLENO SÉCULO 21, AS UNIVERSIDADES NÃO PODEM SE FURTAR A IDEIA DE PROMOVER ESSA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS".

Nossa experiência, na UEMA, tem mostrado que a produção de um curso aberto deve ser feita por uma equipe multidisciplinar, focado na polidocência. A polidocência, segundo Mill (2010), é constituída por uma equipe de educadores e assessores que juntos, porém não na mesma proporção, mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os

saberes didático-pedagógicos do exercício docente, e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos tecnológicos, para promover a aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto considero que a partir desses diversos olhares é possível compreender tudo que é possível criar na produção de um curso aberto, a partir de um conteúdo disciplinar ou mesmo interdisciplinar. Temos trabalhado muito fortemente em metodologias que permitam esse olhar transdisciplinar na produção dos materiais, dos cursos MOOCs, lógico que isso envolve uma pesquisa contínua na forma de pensar cada curso. O mais importante são os resultados que conseguimos a partir do foco da polidocência para produção dos cursos MOOCs da UEMA.

Qual é o papel da Universidade Pública nesse contexto dos MOOCs?

Sinceramente! Acredito que cada vez mais que as Universidades Públicas têm como missão primordial “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com isso irão atender um dos importantes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Os MOOCs têm um importante papel na democratização do conhecimento, na expansão do acesso e na inclusão educacional. Portanto, em pleno século 21, as Universidades não podem se furtar a ideia de promover essa educação de qualidade para TODOS. Estamos passando ainda por uma pandemia, que colocou em xeque-mate tudo o que estávamos fazendo como educação, não nos dando conta do quanto estávamos distantes dos nossos alunos e da sociedade. Acredito que as instituições que não estão se mobilizando para implementar o ensino superior de forma aberta, on-line e flexível, e nem tão pouco pensando em como expandir o conhecimento produzido internamente para a sociedade, estejam agindo de forma menos inovadora e disruptiva e poderão correr o risco de se tornar, rapidamente, uma instituição sem atrativo para os estudantes e para a própria sociedade, fazendo submergir a sua capacidade de formar com eficiência profissionais que deem respostas às demandas do mundo do trabalho e aos desafios que a humanidade hoje enfrenta.

**CONHEÇA A PLATAFORMA
ESKADA:
ESKADAUEMA.COM**

Professora, pode nos contar a respeito da experiência da plataforma Eskada da UEMA? Como foi a trajetória desse projeto e hoje o que ele representa para a instituição de ensino e para o Brasil?

Para mim é sempre motivo de muito orgulho falar da experiência da UEMA com a plataforma Eskada. Seguindo a tendência dos avanços tecnológicos, a Universidade Estadual do Maranhão tem adotado estratégias de grande importância para o processo educacional tanto para modelos formais quanto flexíveis, com o compromisso de disseminar conhecimentos à sociedade em geral. A plataforma Eskada foi criada em 2014, na perspectiva de oferecer cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento, totalmente on-line, na certeza de poder contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas de conhecimento. Atualmente, a Eskada oferece 33 opções de cursos, com conteúdo atualizado e de fácil aprendizado. A plataforma é gerida pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), o setor estratégico da UEMA, tendo como finalidade dar suporte tecnológico e logístico aos cursos a distância e presenciais, oferecidos pela universidade, no que diz respeito ao desenvolvimento e à produção de mídias educacionais, bem como todo processo de mediação tecnológica. Cabe destacar ainda que na plataforma Eskada é possível aprimorar conhecimentos e desenvolver novas habilidades, com uma estrutura 100% on-line. Os cursos têm carga horária que variam de 15 a 100 horas, com conteúdos constantemente atualizados. Para auxiliar o aprendizado, o aluno conta com o apoio de diferentes recursos educacionais: videoaulas,

podcast, e-book, resumos, artigos, livros, textos científicos e outros materiais. A plataforma Eskada dispõe, ainda, de técnicas de inteligência artificial, com recomendações de cursos relacionados ao perfil do usuário e áreas de interesse, fomentando, assim, que os mesmos continuem e usufruam mais da plataforma. Possuem, também, elementos de gamificação que proporcionam maior satisfação e retenção do aluno, estimulando a participação e conclusão de novos cursos. A cada etapa concluída, pontos são acumulados e feedbacks automáticos são apresentados. Dessa forma, acreditamos que o ambiente apresenta características de pessoalidade e motivação. Temos, atualmente, aproximadamente 600 mil inscritos na plataforma, oriundos de 82 países, incluindo brasileiros de todas as regiões do Brasil, e certificamos por mês 15 mil alunos, em média. Essa, sem dúvidas, tem sido uma das grandes estratégias da UEMA, de promover uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

A respeito das parcerias estabelecidas, qual é a importância delas para a posição de novos cursos?

Por meio da plataforma Eskada, a UEMA tem firmado importantes parcerias para ofertas de cursos abertos, podendo citar: algumas Secretarias do Estado do Maranhão, como a SEAP, Secretaria de Administração Penitenciária para disponibilizar acesso específico aos apenados; SEMA, Secretaria do Meio Ambiente e SES, Secretaria da Saúde, para ofertas de cursos abertos que possibilitem a formação continuada dos seus servidores. Temos uma parceria relevante com a Defensoria Pública do Estado, para oferta de um Curso aberto “Atuação em Rede no Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes”. Esta última tem como objetivo orientar sobre o tema violência sexual contra crianças e adolescentes, apresentando medidas protetivas, assim como mecanismos disponíveis por toda a rede de proteção para enfrentamento do problema. Outra importante parceria foi com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para oferta de 300 mil vagas ofertadas pela plataforma Eskada. Uma parceria em prol da formação de professores da educação básica abrangendo todo território nacional, no que se refere ao uso de tecnologias e ferramentas on-line tanto nos ambientes virtuais de aprendizagem quanto em sala de aula, no retorno gradual das atividades presenciais. Os cursos focam na produção de conteúdo, materiais e ferramentas tecnológicas e no comportamento de mediação necessário para o novo ambiente educacional virtual. Dessa forma, a parceria visa preparar professores para enfrentar os reflexos e consequências do isolamento social causado pela pandemia do coronavírus na área da educação. Penso que essas parcerias demonstram como a Universidade pode estar mais próxima das demandas acadêmicas e profissionais da sociedade e revelam como temos sido bem sucedidos na missão de democratizar o conhecimento produzido dentro da UEMA. Tudo isso nos desafia a produzir mais cursos e atender de forma mais qualitativa aos alunos que buscam a plataforma Eskada.

Por fim, conte-nos a sua percepção a respeito da procura desse tipo de formação após o início da pandemia de Covid-19. Você acredita que houve aumento? Pensa que essa busca por cursos on-line deve permanecer em alta no pós-pandemia?

Respondendo essa pergunta, inicio ratificando a ideia de que os MOOCs como modelo de educação flexível e aberta com certeza deverão ser os cursos mais demandados pela sociedade contemporânea. A pandemia serviu para quebrar barreiras quase intransponíveis entre o processo de ensino e aprendizagem e as tecnologias digitais. Além disso, contribuiu para ampliação da compreensão de professores, alunos, gestores e legisladores de políticas públicas, sobre novas modalidades educacionais que podem emergir, a partir das vivências educacionais durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Schlemmer (2021) defende que as tecnologias digitais em rede são fundamentais em todas as áreas, e têm provocado transformações significativas, sendo que em muitas têm alterado drasticamente o modo de operar, como é o caso da educação. Essas tecnologias adquirem ainda mais importância no contexto pandêmico que estamos vivendo ou ainda no pós-pandêmico que viveremos. A pandemia trouxe um terrível isolamento físico, mas não social, com as tecnologias digitais e o acesso à rede foi possível continuar a nos socializar, trabalhar e buscar conhecimento, e nesse contexto, os cursos abertos configuraram uma nova perspectiva de busca aprendizagem, a partir das plataformas digitais. Os MOOCs surgem como consequência dos REAs para a democratização e o livre acesso ao conhecimento. Os incentivos institucionais devem ser cada vez maiores na perspectiva de promover a permanente e contínua oferta de curso dessa natureza. Sem dúvida alguma, no pós-pandemia a procura por cursos abertos será crescente e será um desafio para as instituições públicas atender a essas demandas com qualidade.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 2, 2011.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.
- MOTA, R. e SCOTT, D. **Educando para inovação e aprendizagem independente.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- Schlemmer, E. **A PANDEMIA PROPORCIONOU VÁRIOS APRENDIZADOS.** TICs & EaD em Foco. São Luís, v. 7, n. 1, jan./jul. 2021

