

BEATRIZ SANZ VAZQUEZ

**DAS MEMÓRIAS HUMANAS À MEMÓRIA VIRTUAL COLETIVA:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA UTILIZANDO AVA**

Campinas
2009

BEATRIZ SANZ VAZQUEZ

**DAS MEMÓRIAS HUMANAS À MEMÓRIA VIRTUAL COLETIVA:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA UTILIZANDO AVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Multimeios, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Multimeios.

Orientador: Prof. Dr. José Armando Valente

Campinas
2009

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

V479d Vazquez, Beatriz Sanz.
Das Memórias Humanas à Memória Virtual Coletiva: Uma
Construção a partir da História de Vida Utilizando AVA. /
Beatriz Sanz Vazquez. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Prof. Dr. José Armando Valente.
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Ambiente virtual de aprendizagem. 2. Tecnologias da
informação e comunicação. 3. História de vida. 4. Formação de
professores. 5. Educação à distância. 6. Memória humana.
I. Valente, José Armando. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “From human memories to virtual collective memory: a
construction based on life stories using VLE”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Virtual learning environment;
Communication and information technologies ; Life story ; Teacher training ;
Distance education ; Human memory..

Titulação: Mestre em Multimeios.

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Armando Valente.

Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand.

Prof^a. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas.

Prof^a. Dra. Mirna Tonus.

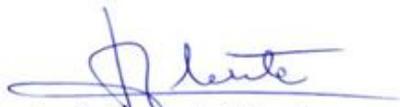
Prof. Dr. Antonio Fernando da Conceição Passos.

Data da Defesa: 29-05-2009

Programa de Pós-Graduação: Multimeios.

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

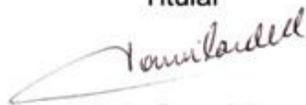
Defesa de Dissertação de Mestrado em Multimeios, apresentada pela
Mestranda Beatriz Sanz Vazquez - RA 18377 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Armando Valente
Presidente



Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand
Titular



Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas
Titular

À minha família

Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos. Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa...

O Pequeno Príncipe, Antoine De Saint-Exupéry (2006, p.21)

Em memória de meus *abuelos* Basílio, Crescêncio e Julia e à ainda resistente Antonia, raízes primeiras de minha existência atual, e dos quais guardo as mais lindas recordações de amor, de exemplo de vida e de alegria.

Aos meus pais, José Antonio e Maria Luz, de quem herdei o caráter, a força e, especialmente, o Amor a Deus e à Fé; pela herança cultural e étnica hispânica, pelo apoio e ensinamentos que formaram os alicerces de minha história de vida.

Com carinho especial ao meu parceiro de vinte anos, Olívio, e nossas muitas histórias vividas; com paciência e compreensão, sempre me deu força, acenando com a luz no final do túnel em todas as vezes em que desanimei. Nunca hesitou e esteve sempre disponível em todos os aspectos necessários no decurso desta pesquisa. Meu eterno muito obrigado!

A toda a minha família, em especial aos meus irmãos Bruno, Eduardo e Cristiano. Em nome de vocês expresso o meu agradecimento aos sogros, tios, tias, primos, sobrinhos, cunhados, todos construtores importantes desta minha história de vida.

Às minhas melhores produções, Gabriela e Murilo, que me fazem educadora na incansável busca da aprendizagem. Orgulhos da minha vida, dádiva Divina; com vocês entendi a dimensão do verdadeiro AMOR. Obrigada por me ensinarem tanto! Por vocês, eu recomeço sempre.

Minha gratidão às pessoas da minha vida

“Tudo posso naquele que me conforta”. Meu primeiro agradecimento vai ao meu Deus, fonte de minha coragem e alegria, repouso do meu cansaço e ansiedade, sustento da minha alma.

A todo ser humano que deseje uma Escola para ser feliz e inclusiva.

A todos os educadores que fazem a escola acontecer.

A todas as pessoas que me fizeram um ser humano melhor.

Ao Prof. Dr. José Armando Valente, meu orientador, pelo voto de confiança, pela possibilidade de crescimento e maturidade, ao longo desta longa jornada enquanto pesquisadora, numa verdadeira espiral de aprendizagem sobre minha própria História de Vida, construindo com muita perseverança e sacrifício a dimensão da autonomia ao fazer esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Multimeios do Instituto de Artes da Universidade de Campinas e a seus professores, na pessoa da coordenadora Prof^ª. Dr^ª. Denise Hortênci Lopes Garcia, pela oportunidade de concretizar meu crescimento científico e profissional.

Aos membros da banca examinadora do processo de qualificação, em especial à Prof^ª. Dr^ª. Vani Kenski que entendeu, acreditou e valorizou o meu esforço e trabalho, sendo suas palavras e seus livros de fundamental importância na reformulação do estudo e na minha própria compreensão da dissertação. Ao Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand, agradeço pelo auxílio quanto à organização do texto, na qualificação, e sua disponibilidade em participar da banca de mestrado.

Aos suplentes das bancas examinadoras: Prof^ª. Dr^ª. Iara Lis Schiavinatto e Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Martins, por aceitarem o convite e confiarem seus nomes. Especialmente ao Prof. Dr. Fernando Passos que, por me acolher no reingresso ao Mestrado em Multimeios, tem minha admiração pela sua compreensão.

À Prof^ª. Dr^ª. Núria Pons Vilardell Camas, membro da banca de dissertação, pois virtualmente nos tornamos amigas, uma experiência reveladora! Obrigada por

compartilhar aulas, problemas, indignação, alegria, bom humor, risos e amor ao ato de educar.

A todos os alunos do Curso de Pedagogia e Normal Superior que aceitaram a proposta aqui expressa, compartilhando suas trajetórias de vida, tornando possível esta dissertação e proporcionando momentos de muita afetividade e alegria.

À amiga sensível e docente corajosa, Maria Lucia Figueiredo Fagundes, que aceitou dividir com generosidade suas disciplinas e alunos para que eu pudesse experienciar meu trabalho de pesquisa de campo.

Ao Prof. Dr. Eduardo Coelho, representando a Instituição Metrocamp na época de minha pesquisa, assim como aos coordenadores dos cursos que possibilitaram o meu trabalho de pesquisa nessa instituição de ensino. Obrigada pela oportunidade!

À amiga Prof^a. Dr^a. Mirna Tônus, suplente da banca de dissertação: parafraseio Aristóteles em sua homenagem. Quando perguntado sobre o que é um amigo, respondeu: “O que é um amigo? Uma única alma habitando dois corpos”. Por muitas vezes, você foi minha voz, meu ouvido, minhas letras; proporcionou-me a oportunidade de tornar público o indizível que está dentro de mim. Minha eterna gratidão e admiração por você. Sem você, seria quase impossível completar esta jornada. Obrigada por acreditar em mim, quando talvez nem eu mesma acreditasse.

Aos amigos. De infância, alguns ainda tão presentes; dos cursos de Psicologia e de Pedagogia; os das mais diversas cidades em que vivemos e os de hoje. Sem vocês, a vida não teria o mesmo sabor e alegria. Como já dizia Mário Quintana, “a amizade é um amor que nunca morre”...

Aos professores que marcaram positivamente a minha vida, sendo exemplos vivos de seres humanos, de respeito ao estudante, de dedicação ao seu ofício. Em especial, à Prof^a. Maria Clara Bueno, da graduação, com quem aprendi que o objetivo-fim da Educação é ser feliz.

Aos colegas de trabalho, de ontem e atuais, com quem compartilhei dúvidas e certezas geradas durante a pesquisa e que me ajudaram a encontrar o foco deste trabalho.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental I. Com vocês humanizei-me, entendi a dimensão de que educar é amar antes de mais nada.

Um agradecimento especial à extinta “Equipe de Informática”, assim denominado o grupo de amigos com quem aprendi a ser gestora de pessoas. Especialmente, obrigada ao educador e amigo Fábio Della Paschoa Rodrigues, com quem construí junto um *site* e muitos diálogos pedagógicos e de vida. Obrigada por me auxiliar na elaboração dos gráficos, nas formatações. Por estar sempre presente na minha vida. Com você, amigo, aprendi a enxergar além do óbvio e aceitar as pessoas como elas são.

Às pessoas do CCEUC: Luciana Meneghel Cordeiro e Marcelo Araújo Franco, sempre disponíveis a ajudar; em especial, à amiga Renata Almeida Fonseca, que Deus me presenteou por meio deste mestrado; obrigada pelo apoio e auxílio constante.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho o meu muitíssimo obrigada.

A minha existência – Meu EU

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder seguir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder seguir,
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

“Tocando em frente”,
Almir Sater e Renato Teixeira (1992)

RESUMO

A passagem das memórias humanas à memória virtual coletiva configura a construção de um caminho que é possível trilhar a partir das histórias de vida, utilizadas, aqui, enquanto metodologia de pesquisa e de formação, compartilhadas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esta dissertação aborda esse processo, que se inicia com a história de vida desta pesquisadora, formando teias que, inevitavelmente, levam à rede estabelecida com estudantes dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, ao longo do primeiro semestre de 2004. Essas memórias digitais interagiram no AVA TelEduc e iniciaram a formação dos nós da teia. Teorias referentes à memória embasam a dissertação, que apresenta uma análise qualitativa, a partir da utilização do software CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa Coesiva), das relações estabelecidas nessa memória virtual coletiva, a qual congrega relatos de história de vida, comentários dos alunos e das docentes responsáveis pela disciplina e pelo AVA, impressões sobre contação de histórias e imagens representativas de aprendizagens significativas das teias que cada aluno formou.

A construção da identidade dos alunos em formação por meio de suas memórias foi demonstrada a partir da análise das árvores geradas pelo software. Destaca-se, nas árvores, o grupo social familiar e sua inserção em outros contextos sociais, agregando-se a categorias de análise, estabelecidas pelas interações no AVA, tais como identificação emocional, aprendizagem significativa, características individuais, trabalho docente, palavras de encorajamento e brincadeiras de infância. Essas relações suscitaram identificações, significados, lembranças, construções de novas memórias, refazendo uma espiral de aprendizagem na construção da identidade dos alunos por meio das memórias virtuais, apresentando as inter-relações dessas memórias e sua importância na construção de uma história de vida passada, presente e futura.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação à Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Memória Humana, História de Vida, Formação de Professores.

ABSTRACT

The passage from human memories to the collective virtual memory represents the construction of a path that can be tread through life stories, which are shared in virtual learning environment (VLE) that are used here as a methodology for research and training. This dissertation discusses this process, which begins with the story of the life of this researcher, forming webs that inevitably led to a network that was established with students from the University Education and Teacher courses throughout the first semester of 2004. These digital memories interacted in the TelEduc VLE and gave rise to the formation of knots in the web. Theories concerning memory are the basis of the dissertation, which represents a qualitative analysis, via the use of the CHIC (Cohesive Implicative Hierarchical Classification) software, of the relationships established in this collective virtual memory, which gathers reports of life stories, comments from students and from the faculty in charge of the courses and the VLE, impressions concerning the telling of stories, and representative images of meaningful learning experiences from the webs that each student formed.

The construction of the identity of the students being formed in their memories was demonstrated using an analysis of the trees created by the software. In the trees, the family social group and its placement in other social contexts are highlighted, with analytical categories established by the interactions in the VLE being added, such as emotional identification, meaningful learning, individual characteristics, faculty work, words of encouragement and childhood games. These relationships lead to identifications, meanings, remembrances, and constructions of new memories, rebuilding a spiral of learning in the construction of the students' identity through the virtual memories, presenting the interrelations of these memories and their importance in the construction of the story of a life in the past, present and future.

Keywords: Communication and Information Technologies, Distance Education, Virtual Learning Environment, Human Memory, Life Story, Teacher Training.

SUMÁRIO

1	MINHAS MEMÓRIAS – A TEIA DA VIDA	1
1.1	TECENDO A GRANDE REDE DA VIDA	2
1.2	COMO A TECNOLOGIA ENTROU NA MINHA VIDA	3
1.3	OUTROS FIOS DA MINHA TEIA	6
1.4	FORTALECENDO OS NÓS DA TEIA DA VIDA	11
1.5	O PROJETO – UMA COMPLEXA TEIA	12
1.6	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	15
2	PONTOS DA TEIA	17
2.1	OBJETIVOS	17
2.1.1	Geral	17
2.1.2	Específicos	17
2.2	JUSTIFICATIVA	18
2.3	UMA TEIA A DESBRAVAR – METODOLOGIA	19
2.3.1	Quando – o período de construção da teia	20
2.3.2	O local – onde se fez a teia	20
2.3.3	A pesquisa – o que é a grande teia	21
2.3.4	A coleta de dados e a análise empregada – como a teia se fez	24
2.3.5	A população – a que representa os fios	31
2.3.6	A fundamentação – por que a teia se fez assim	38
3	ENCONTRO DAS MEMÓRIAS	41
3.1	MEMÓRIAS DA PESQUISA-AÇÃO, A TEORIA NA VIDA E NA PRÁTICA	41
3.1.1	Momentos das memórias das aulas	74
3.2	MEMÓRIAS: INTER-RELAÇÕES DE SIGNIFICADOS	75
3.2.1	Memória: origem e conceito	77
3.2.2	Formação e tipos de memória	79
3.2.3	Categorias elaboradas a partir das memórias virtuais	82
3.2.4	Análise Implicativa	86
3.2.5	Análise das Árvores Coesiva e de Similaridade	91
3.3	REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS	106
3.3.1	Alunos – reflexões e depoimentos sobre suas memórias	112
4	TELEDUC: UM HABITAT DAS MEMÓRIAS VIRTUAIS	121
4.1	DESCRIÇÃO DO HABITAT VIRTUAL	123
4.1.1	O TelEduc dentro e fora da UNICAMP	128
4.2	INTERAÇÕES POSSÍVEIS NO HABITAT	130
4.3	FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO HABITAT VIRTUAL DE MEMÓRIA	137
4.4	PROBLEMAS ENFRENTADOS COM O TELEDUC E SUPORTE TECNOLÓGICO	142
4.5	MEMÓRIAS VIRTUAIS	148
	REFLEXÕES	151
	REFERÊNCIAS	157
	LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	169

1 MINHAS MEMÓRIAS – A TEIA DA VIDA

Renda bordada
tecida no ventre
envolvendo em seus nós
o corpo do homem
rede fechada
que liberta a face
humana e insigne
em busca do outro
no jogo de laço
as almas se encontram
e a cama de gato
as une em uma
seu contorno único
é palco de paz
incoercível e sã
inconcebível e adversa
o equilíbrio fibra
nas raízes desse todo
que caminha gloriosamente
sobre o tênue fio da vida

“A Teia da Vida”,
Antônio Massa (2007)

Para dar início a esta dissertação, faço uma explanação sobre as inquietações e dúvidas que me motivaram e me conduziram a este tema, acrescentando minha trajetória de vida, descrição que acredito relevante ao estudo em questão. Parafraseando Clarice Lispector, coloco-me como “alquimista de mim mesma”, sendo parte do processo desta pesquisa-ação. Esta primeira parte sobre minha história de vida distribuimos nos itens: tecendo a grande rede da vida (1.1), como a tecnologia entrou na minha vida (1.2) e abordo a importância das disciplinas que cursei enquanto pesquisadora em outros fios da minha teia (1.3).

Surge, deste modo, a grande possibilidade de unir um projeto de trabalho, já percorrido, e um projeto de vida, que inclui meus sonhos. Naturalmente, ele vai além deste estudo. A intenção é oferecer uma nova perspectiva que gere transformações significativas na formação de professores – inclusive na minha – por meio do resgate de memórias, às vezes individuais, às vezes compartilhadas, utilizando a história de vida.

1.1 Tecendo a Grande Rede da Vida

Refazer a minha trajetória nas questões relacionadas à escolaridade formal me faz retornar a um tempo/lugar bem distante. Contar minha história de vida e, portanto, a escolar, implica apresentar os caminhos que percorri até encontrar a escola, a tecnologia e a minha profissão: professora.

Todos me conhecem como Bia, católica por herança e por crença. Sou filha mais velha de quatro irmãos homens; meus pais são espanhóis e, deste modo, não posso negar minha origem hispânica. Morei em Salto-SP até meu casamento, vivendo parte de minha infância na Vila da Eucatex.

Ingressei aos quatro anos no Colégio, na época, chamado de “prezinho”; é bom lembrar que minha primeira professora foi companheira minha de trabalho na coordenação do Ensino Fundamental nível II, na rede particular, e foi a coordenadora pedagógica dos meus filhos. Foi também minha aluna em oficinas de informática que ministrei para professores da rede estadual. A grande teia se manifesta, provocando encontros maravilhosos, resgatando detalhes da minha vida dos quais já não me lembrava e servindo como porta voz da minha memória infantil. Fui alfabetizada numa escola confessional católica, seguindo as regras do ensino tradicional, alfabetizada pela “Cartilha Caminho Suave” e lendo a história do “Patinho Feio” (utilizar histórias para alfabetizar era inovador para a época).

Aos quinze anos, ganhei uma viagem de presente: fiquei dois meses na Espanha, em Madri, com meus avós paternos, que haviam retornado fazia alguns anos para receber sua aposentadoria; incrível lembrar agora que minha avó (hoje não mais

presente) era professora “primária” alfabetizadora e que aqui nunca havia lecionado, somente possuía o certificado de professora. Lá, tive a oportunidade de conhecer seus alunos e a escola onde lecionou; ela tão vibrante porque conseguiu fazer seus alunos se alfabetizarem, contando, inclusive, detalhes de como realizava a alfabetização. Anos mais tarde era ela que me perguntava como eu fazia. Foram meses com temperaturas abaixo de zero, mas muito felizes; parece que a escola já me perseguia. Novamente, a grande teia me envolve e faz mais nós.

Iniciei a Faculdade de Psicologia na UNIMEP, à noite, trabalhando durante o dia na Prefeitura Municipal de Salto, como agente comunitária de saúde escolar; fazia testes de acuidade visual nas crianças, auxiliava na coleta de exames laboratoriais nas escolas e acompanhava crianças com câncer até o Centro Boldrini em Campinas. Amadureci com a dor alheia e comecei a entender como era constituída uma escola pública e sua comunidade.

Saí da Prefeitura. Queria um emprego com uma carga horária menor e, assim, fui trabalhar em um banco. Lá, conheci meu parceiro de vida, o Olívio; casamos em 1988 e fomos morar em Piracicaba. Nesse ínterim, nasceram os filhos – Gabriela e Murilo – e eu, que cursava Psicologia na UNIMEP, continuei a fazer algumas disciplinas, mas, de forma intercalada e com diversas paradas. Cumprí quatro anos e desisti, pois conhecer o universo infantil e me descobrir enquanto mãe foram prioridades naquele momento.

1.2 Como a Tecnologia Entrou na Minha Vida

Nesse mesmo período, fiz cursos de informática no Senac de Piracicaba e, na época, era tudo em DOS, não gostei. Ao final do curso, em 1993, ofereceram o Windows, que me agradou mais. Coincidência – na qual não acredito – ou não, fomos passear em São Paulo com as crianças no Parque da Mônica, momento de comemoração do primeiro ano do parque e estavam sorteando um computador. Meu

filho foi o sortudo ganhador de um Itautec 486, o máximo! Aí começou meu namoro com a tecnologia.

No início, aprendi sozinha, muito curiosa que sou, deletando objetos e, depois, com ajuda das pessoas fui aprendendo. Assim, quando minha filha estava com seis anos e meu filho com três, resolvi dar uma guinada na vida: queria trabalhar e buscar algo que me deixasse próxima deles. Morávamos, nessa época, em Santa Bárbara D'Oeste-SP.

Mudamo-nos para a cidade de Salto-SP, em função das muitas transferências do Olívio, devido ao seu trabalho no banco. Foi então, que, juntamente com duas amigas de infância, em 1995, tornei-me proprietária da Escola de Educação Infantil Lua Crescente, onde permaneci durante um ano. Nesta escola, iniciei um trabalho de alfabetização com as crianças utilizando o computador. Educar os filhos e tê-los ao meu redor foi a maior motivação ao iniciar minha caminhada na busca da integração entre escola, educação e tecnologia.

Retomei a faculdade no ano de 2000, concluindo o curso de Pedagogia. Carreguei comigo muitas inquietações, muitos ensinamentos, muita sabedoria, muitas dúvidas a respeito das diversas teorias em educação, dos processos de ensino-aprendizagem, de metodologias de ensino, da escola ideal e da real. Contudo, ficou em mim a certeza de que intuição, afeto e conhecimento são os instrumentos para construir um novo ser humano que, acima de tudo, deseja a paz e a cidadania, que busca incessantemente a coerência em suas ações. É assim, também, que eu me defino enquanto educanda e educadora. O resultado desse aprendizado no curso de Pedagogia foi a monografia *Ambientes interativos de aprendizagem: utilização da informática aplicada à educação/projetos desenvolvidos*.

Um tempo depois, vendi a escola a um grupo para o qual fui trabalhar. O Grupo Educacional Prudente de Moraes, na época, compreendia três colégios de Ensino Fundamental e Médio e quatro escolas de Educação Infantil. Entrei no grupo para formar uma equipe, desenvolver e implantar a Informática Educacional. Nesses seis anos na rede particular, atendendo alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, vivenciei essa realização. Desenvolvemos em equipe um trabalho de gestão participativa, de forma colaborativa, no qual construímos, juntos, práticas de ensino pela

metodologia de projetos, bem como conceitos da relação teoria-prática com base no Projeto Político Pedagógico da instituição, que adota a concepção sócio-interacionista. Essa equipe tinha como objetivo principal envolver os professores, dos diversos segmentos e disciplinas, na utilização da informática como ferramenta de apoio, que permitia explorar, de forma interdisciplinar, os conteúdos programáticos.

Para consolidação dessa prática pedagógica, periodicamente, ministrávamos oficinas e cursos de Informática Básica e Educacional para professores, funcionários e comunidade escolar. Nos momentos do fazer e refletir, coletiva e individualmente, elaboramos atividades para as aulas, fazendo estudo prévio de software e elaborando um acervo descritivo. Houve participação e produção de materiais nos eventos das escolas (feiras, bienais, mostras, desfiles etc.), organização do espaço do laboratório, preparação de reunião de pais, inovando formas, organizando oficinas, apresentações e exposições. Esses projetos foram premiados na “Primeira Farra de Informática Educativa – Escola do Futuro da USP – *Computer Jamboree*”.

Foram anos de muito estudo, criação e formulação de algo que não existia na escola, desde a produção de material pedagógico até a formação de profissionais; um desafio que me encantava. Pude exercitar o papel de líder e gestora, aprendendo muito com esses companheiros de trabalho, hoje amigos, sobre democracia, autonomia e o real papel do educador. A constatação de que estava estabelecido um novo paradigma ficou explícita naquele momento. Não era simplesmente a adesão a uma nova tecnologia, e sim a uma nova forma de ensinar. Constatei, igualmente, que enquanto alguns professores aderiam rapidamente, outros relutavam muito e alguns, ainda, utilizavam-na de forma precária, sem objetivos pedagógicos, simplesmente por ser mais uma forma de apresentação das produções dos estudantes, bem como pelo fato de ser a proposta da mantenedora até para fins comerciais.

Como produto dessa experiência, e com a compreensão que em educação dividimos para somar, desenvolvi, juntamente com o amigo Fábio, o site voltado à área de projetos educacionais utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), disponibilizado no Portal Educacional Miniweb¹.

¹ Disponível em http://www.miniweb.com.br/Atualidade/informatica_educacao.html, acesso 05/05/2009.

Durante todo esse período questioneei-me: Por que, mesmo em um ambiente favorável, alguns professores não mudam? Não abandonam suas velhas práticas de ensino que já não fazem nenhum efeito, não refletem sobre sua forma de ensinar e sobre o quê e como o seu aluno está realmente aprendendo? O que os impede?

Estas questões sempre incomodaram, inquietaram e geraram em mim uma busca do entendimento dos processos educativos; um grande desejo de produzir algo diferenciado, significativo para o professor, contemplando o autoconhecimento, a transcendência², as transformações, um voltar-se para si, através e pelo outro.

Acredito, neste sentido, que o uso das TIC pode favorecer o processo de construção do conhecimento, do autoconhecimento e a troca de conhecimentos entre participantes de um processo educativo. As novas possibilidades disponíveis, de desenvolver processos com finalidade educativa, podem ampliar e favorecer as condições de trabalhar as dimensões mais profundas dos processos de aprendizagem, limitadas pela inexistência de oportunidades de promover níveis de interação mais profundos entre sujeitos de um processo coletivo de aprendizagem.

1.3 Outros Fios da Minha Teia

Cabe ressaltar que outros fatores determinaram minha escolha pelo projeto que resultou nesta dissertação, pois, logo que entrei como aluna especial no Departamento de Multimeios – Instituto de Artes/UNICAMP, com apoio do Prof. Dr. José Armando Valente, fui colaboradora no Núcleo de Trabalho e Pesquisa (NTP) do Projeto “Comunidade Saudável”, integrado por especialistas da Secretaria Municipal de Saúde de Campinas, do NIED/UNICAMP³ e do IPES⁴. Nesse ambiente favorável, fiquei muito motivada a desenvolver meu projeto de pesquisa em uma escola pública nos bairros São Marcos e Santa Mônica, em Campinas. O sonho de contribuir, de alguma

² Transcendência no sentido de criar utopia, de acrescentar algo ao real, vai para além daquilo que é dado, como define Leonardo Boff (2000).

³ NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação

⁴ IPES – Instituto de Pesquisas Especiais para a Sociedade – desenvolvem ações interssetoriais objetivando estimular a comunidade a se apropriar dos resultados e da metodologia de pesquisa para obter melhorias da qualidade de vida.

forma, para o social completou-se ao trabalhar com professores em escolas públicas por meio de uma Organização Não-Governamental (ONG). Porém, infelizmente, foram seis meses de trabalho extenuante, juntamente com uma aluna que cursava Doutorado em Multimeios, Mirna Tonus, e que não representaram sucesso. Não houve condições de operacionalização do trabalho para desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não dispúnhamos de computadores ligados à Internet, entrave que não foi possível eliminar e me levou à desistência.

Outro fator foi a possibilidade de utilizar minha narrativa como um balão de ensaio para a pesquisa, por meio das atividades propostas especialmente nas disciplinas do Prof. Dr. José Armando Valente. Assim, pude exercitar, escrever e re-escrever minha trajetória de vida, experimentando a re-elaboração de significados, sentimentos, imagens, enfim, um novo olhar sobre mim. Minha história de vida, até este dado momento, faz-se pertinente e representa o grande fator de motivação para organizar uma pesquisa utilizando as trajetórias de vida. Essa experiência refere-se especialmente às disciplinas⁵ “Estudo das Redes Telemáticas - Internet & Educação” e “Multimeios e Educação”.

Durante a primeira disciplina, tive a oportunidade de conhecer, mais profundamente, a Educação à Distância (EAD), algumas de suas possibilidades e variações de conexão, composição e construção na rede, bem como sistemas de controle da navegação na Internet como o Programa “Nestor”. É importante ressaltar que essa disciplina esteve centrada em aulas presenciais e atividades utilizando os recursos de EAD (sistema TelEduc, desenvolvido pelo NIED/UNICAMP), o que proporcionou um aprendizado prático. A experiência de realizar atividades-pesquisa de forma concreta, como o estudo de caso do Nestor e a aprendizagem sobre EAD, por meio de um curso de EAD na formação de professores, contribuiu, de forma marcante, para a minha aprendizagem, ampliando meu nível de compreensão, cunhando referências e conceitos sobre aspectos técnicos e pedagógicos que envolvem esses ambientes, impensáveis anteriormente.

⁵ AM-535 Estudo das Redes Telemáticas – Internet & Educação. Disponível em http://www.nied.unicamp.br/~lia/redes_tel/) e AM 540 Multimeios e Educação. Disponível em http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/), ambas ministradas pelo Prof. Valente, acesso em 23/04/2008.

Na segunda disciplina, o curso esteve centrado em aulas presenciais e atividades utilizando os recursos de educação à distância (TelEduc), formato que permitiu analisar e discutir as diferentes contribuições das TIC para a educação, tendo como referencial teórico as abordagens sócio-interacionistas de aprendizagem. Essa disciplina foi a que me proporcionou elaborar minha espiral de aprendizagem, não somente pelo conteúdo, que foi muito próximo, pois o que estava em questão era a minha aprendizagem, mas também pelo grupo, cuja interação ocorreu de fato, propiciada pelo ambiente TelEduc.

Outra disciplina, por sua vez, possibilitou uma compreensão da importância da imagem, do audiovisual, para a educação, qual seja, “Métodos e Técnicas de Pesquisa em Mídias”, gerando importantes desdobramentos no desenrolar da pesquisa. A reflexão sobre as questões de oralidade, escrita, visualidade(s) enquanto meios e modos de construção dos homens e das sociedades, feita em contraposição com os teóricos Claude Lévi-Strauss (2000) e Jack Goody (1998), permitiu-me desconstruir conceitos e valores muito enraizados, referendados pelos teóricos da educação.

Reaprendi a visualizar o ser humano em seu contexto, mas não somente esse ser humano cosmopolita a que estava acostumada, mas além dele. A importância e a relação da escrita nas sociedades letradas, sobretudo na forma de organizar o pensamento e a retórica provocada na oralidade, fez-me refletir sobre a população de minha pesquisa, os professores, utilizando, a partir daquele momento, um viés antropológico. Igualmente, contribuiu muito o conhecimento acerca de outros tipos de linguagem, como a fotográfica.

A Psicologia esteve presente também nessa vivência do mestrado, com a disciplina “Psicologia e Formação de Professores”, que apontou as principais contribuições dessa inter-relação e discutiu a Psicologia Educacional na formação de professores em subgrupos e por meio de relatórios dos textos indicados. Pude aprofundar-me nos temas, na reflexividade do professor, na didática, prática e metodologia do ensino. Nesse momento, a sensação é de que pontes finalmente se edificavam dentro de mim. Um ciclo se completava: a Psicologia, que estudei e que

sempre norteou minha observação em relação ao ser humano, e a Pedagogia, pela qual me graduei e me descobri professora.

Indiscutivelmente, todas as disciplinas e experiências profissionais provocaram e me levaram a muitas reflexões, críticas, anseios, desejos, estudos e descobertas. Como afirma Leonardo Boff (2000), descobri o quanto é necessário e é função da razão crítica desconstruir as realidades, desfazer os imaginários construídos em função de interesses de grupos e confrontar o ser humano com sua realidade frontal. Cada ser dialeticamente é dia-bólico (desagrega) e sim-bólico (congrega).

Ainda outro fator, igualmente motivante, foi e continua sendo uma batalha grande em relação ao meu filho, com um “diagnóstico” de dislexia moderada e TDHA (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), que me faz procurar respostas novas às velhas perguntas, ou talvez respostas às perguntas que nunca me foram respondidas sobre aprendizagem e ensino. Assim, a pretensão não é a de encontrar todas as respostas, mas gerar movimento para buscá-las. Afinal, a educação deve conduzir o ser humano à felicidade. Pude reconhecer-me como um ser criativo para quem a educação foi e é o caminho para dar vazão a tantas habilidades que estavam adormecidas e que precisavam dar uma resposta a um sistema educacional tão desmotivante e, por vezes, cruel.

Essa busca de novos elementos que auxiliem o professor vem da Psicologia, minha querida ciência, que apurou minha capacidade de ser observadora deste ser humano. Quero compreender por que a relação professor-aluno não cumpre, muitas vezes, seu papel de educar, especialmente naquelas situações em que as crianças possuem dificuldades de aprendizagem. Que entraves são esses que levam muitos professores a não ensinar de fato? Por que não contemplam a diversidade de aprender de seus alunos? Que barreiras impedem esses professores de utilizar e incorporar outras tecnologias no seu cotidiano escolar? O que posso fazer para atingir esse professor de outra forma, que não sejam cursos, palestras de formação, que, na prática educativa, comumente, se têm mostrado pouco operantes?

Vivi esses entraves como multiplicadora nas Oficinas do Programa de Educação Continuada (PEC)⁶. Por meio das falas, dos relatos dos professores e de seu comportamento perante a aprendizagem, ficam nítidas as dificuldades de ordem curricular, de formação tecnicopedagógica, financeira, ideológica e de relações de poder dentro da instituição escolar. A grande maioria não utiliza as Salas de Ambientes de Informática (SAI)⁷, e os poucos que o fazem têm dificuldade para superar algumas barreiras, como equipamentos quebrados, diretores autoritários, falta de habilidade motora e conhecimento técnico no uso dos computadores, entre outras. Ao fazerem algumas experiências nas SAI, sentem-se completamente solitários, sem apoio das instâncias hierárquicas superiores e, principalmente, sem o apoio de seus pares.

Depois dessas diferentes experiências, pude realizar a pesquisa de campo, como professora-pesquisadora da disciplina “Comunicação, Multimeios e Educação”, nos cursos Normal Superior e Pedagogia da METROCAMP (Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas), desenvolvida com o suporte do Ambiente de Ensino à Distância TelEduc, que me proporcionou uma experiência inédita na docência superior. Pude, assim, verificar como minha pesquisa, com as narrativas de vida (memórias) utilizando as mídias visuais (do computador, filmagem, fotografia etc.) e telemáticas, pode contribuir enquanto metodologia de pesquisa-formação.

A pesquisa foi realizada no decurso do mestrado em Multimeios, no Instituto de Artes da UNICAMP, na linha de pesquisa “Multimeios e Ciências”, área de concentração “Multimeios, Educação e Gestão do Conhecimento”. Tal linha de pesquisa opera nas propriedades metodológicas e da comunicabilidade da utilização desses meios, tanto nas ciências do homem e da sociedade, como nas ambientais e biológicas; utiliza os recursos audiovisuais para fins de pesquisa no campo da Ciência, no sentido de construção de teorias, metodologias e técnicas de exploração desses recursos como formas de conhecimento; procura articular o campo conceitual e metodológico da comunicação com os universos da Arte e da Ciência.

⁶ Como professora responsável pela implementação, junto à Diretoria de Ensino da região de Itu, do “PEC Básico de Informática” (pacote Office Microsoft e suas possibilidades pedagógicas) e do “PEC Educação para o Futuro”, em parceria com a Intel, com suporte da Microsoft. Disponível em <http://www.conexaoescola.futuro.usp.br> acesso em 21/12/2001, ambos pertencentes ao Proinfo-MEC.

⁷ Denominação utilizada na Rede Pública do Estado de São Paulo.

1.4 Fortalecendo os Nós da Teia da Vida

Os resultados advindos de uma trajetória refletem-se tanto no ser, quanto no fazer. E este último é tão importante quanto o primeiro. É preciso colocar em prática o conhecimento acumulado, o que se reflete na atividade profissional.

Atualmente, minha atividade profissional envolve assessoria à Secretária de Educação da Estância Turística de Salto, iniciada em 2005, para implantação da Informática Educacional na rede municipal de ensino, mediante oficinas de formação de professores (contando com a participação de 200 professores), assessoria na inclusão digital de professores, alunos e direção de escolas (licitações, contratação de profissionais, instalação de laboratórios de informática, compra de equipamentos de suporte), e preparação e implementação dos conteúdos da Informática Educacional.

Atuo, também, desde janeiro de 2006, como professora/coordenadora da rede pública do Estado de São Paulo, categoria PEB I, alfabetizadora, ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, alternadamente, trabalhando como coordenadora pedagógica.

Vivendo situações extremadas em pólos opostos, desde a absoluta falta de recursos em populações carentes, que convivem com a violência extrema, especialmente gerada pelo narcotráfico, às populações com acesso a recursos públicos de razoável qualidade e com nível de escolaridade universitária, já num nível socioeconômico de classe média a média baixa. Observei o quanto professores com falta de formação adequada, desmotivados, com excesso de carga horária de trabalho e mal remunerados acabam por inibir, impedir, dificultar os processos de ensino-aprendizagem, provocando distorções em si mesmos e em seus estudantes. Tenho aprendido que, muitas vezes, um gesto, uma atitude de acolhimento desperta a afetividade e, por consequência, o aprender do aluno.

Desde agosto de 2008, trabalho como supervisora da FUNDAP⁸ e estou conhecendo uma outra realidade da educação: a do trabalhador e/ou desempregado adulto que precisa ser capacitado para poder inserir-se e/ou continuar no mercado de

⁸ Fundação do Desenvolvimento Administrativo.

trabalho. Neste trabalho, faço acompanhamento dos cursos do “Programa de Qualificação – PEQ”, implementadas pela SERT.⁹

Ainda durante o ano de 2008, atuei como parecerista e roteirista de conteúdo, junto a cursos de graduação e pós-graduação, via Educação à Distância, pela Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Tal atuação é fruto da construção de uma carreira que envolve, ainda, diversos eventos e cursos dos quais participei, como formadora e/ou como aprendiz. A produção advinda do conhecimento construído ao longo dessa vivência contempla comunicações orais, palestras, oficinas e exposições.

1.5 O Projeto – Uma Complexa Teia

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o que é sabido.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2007, p.5)

Narrar minha história de vida e minha trajetória profissional encontra fundamento em Elliott:

A inspiração da pesquisa em educação deve vir dos problemas vividos pelo profissional envolvido na prática educacional. Enfim, a pesquisa educacional deve ser uma forma auto-reflexiva (reflectiva) de prática educacional que tem por estratégia a auto-avaliação e, por objetivo, a melhoria, para o profissional da prática, das articulações entre seus problemas teóricos e expressivos e sua habilidade de propor e tratar soluções individualmente, mas principalmente, em direção a encaminhamentos coletivos (noção do sujeito coletivo) (ELLIOTT, 1989 apud CARVALHO; SIMÕES, 2001, p. 101)

Meu histórico, com todas as possibilidades que se configuraram em minha carreira acadêmica, juntamente com este capítulo da minha história de vida, resulta de uma pesquisa na qual os professores em formação refletem sobre suas práticas

⁹ Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Governo do Estado de São Paulo.

docentes, no caso dos que já atuam na área, e sobre seu aprendizado discente ao longo de sua escolaridade formal. Essa reflexão pode, em muito, contribuir para o processo de conscientização de cada aluno quanto a possíveis mudanças em suas práticas profissionais atuais e futuras.

Por experiência é sabido que, apesar de profundos conhecedores dos saberes de suas especializações, os professores que recorrem ao magistério chegam às escolas com importantes defasagens no que concerne ao conhecimento didático e pedagógico, havendo uma tendência a ocorrências de “imitação” dos modelos de aula que tiveram quando crianças, adolescentes, jovens e, até mesmo, quando adultos, já na graduação.

Quando se vive a maravilhosa experiência de ter aulas com excelentes professores – modelos vivos de competência, conhecimentos e vocação para a função –, as coisas podem até fluir melhor para o recém formado. Mas, para o recém formado que também tenha vocação, que quase intui os procedimentos mais adequados para uma sala de aula. Ainda assim, fica a questão da necessidade de que cada indivíduo possua sua singularidade não só como sujeito, mas, igualmente, como sujeito social, que exerce uma função de extrema relevância e responsabilidade, que é o de ser-professor.

Como saber se um aluno está aprendendo? Que mecanismos entram em ação para a organização do pensamento? O que tem a ver cognição e afeto? Quem cuida do aprender do outro? Como o outro cuida de seu próprio aprender? Como nós, professores, cuidamos de nossa própria aprendizagem?

Com essa possibilidade de pesquisa-formação, a intenção é recolocar os professores no centro dos debates educativos e das pesquisas. Minha percepção é de que a maneira como cada um ensina é diretamente dependente daquilo que é como pessoa e dos laços que construiu em sua história de vida, como também dos desafios enfrentados com as complexas relações entre objetividade e subjetividade. Os estudos de Furlanetto ajudam a esclarecer quando afirma que:

Observando a trajetória de alguns professores, pude perceber que eles pareciam possuir um professor interno, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas. Essa não era somente a síntese de seus

aprendizados teóricos, mas sintetizava também suas experiências como alguém que aprende. A relação com o pai que, à noite, ajudava a fazer lições de casa de Matemática, com a tia que era professora e que adorava contar histórias, o medo da professora de Língua Portuguesa que rabiscava os textos de vermelho, foi sendo incorporada e também ajudou a compor esse professor, que percebi conter aspectos conscientes e também inconscientes, criativos e defensivos. A essa base pedagógica que cada um de nós professores possui dei o nome de Matrizes Pedagógicas (FURLANETTO; BATISTA, 2001, pp.4-5).

A partir dessa preocupação, parto para o problema central desta proposta:
Como o TelEduc pode configurar-se como lugar de interação para construção de uma memória virtual coletiva a partir de memórias individuais?

A intenção é mostrar como conversar, socializar essas informações sobre as memórias de cada professor, pode auxiliar na construção e integração de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, virtualmente e presencialmente, levando a questionamentos sobre novos paradigmas do que vem a ser professor, por meio da práxis, quais sejam: como proporcionar aos alunos condições para a aprendizagem por meio das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc?; em que nível a interação e a interatividade com essas tecnologias interferem nessa aprendizagem e na construção da memória virtual coletiva?

A questão está posta para que não recuemos diante de uma possível falta de uma importante competência ao docente, que é saber lançar mão dos conhecimentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos que possam vir a sustentar a sua prática. Está posta para um olhar-se para si mesmo num reabitar a mim mesmo, como nas palavras de Tavares (2001, p.68):

Reabitar, como gosta de dizer a Professora Ivani Fazenda, revisitar os nossos conceitos, os nossos pontos de vista, as nossas convenções científicas, investigativas, pedagógicas, profissionais não é, pois, apenas uma moda um desejo mais ou menos consciente, mas um verdadeiro imperativo da sociedade emergente que a educação deverá ter um papel de primacial importância.

Para responder a tais questionamentos, desenvolvi uma pesquisa-ação com os alunos dos componentes curriculares de “Multimeios e Educação” e “Comunicação, Multimeios e Educação”, dos cursos Normal Superior e Pedagogia da Faculdade METROCAMP.

Ao longo desta dissertação, procuro respostas a essas questões mediante reflexão teórica, metodológica e prática, a partir dos objetivos, da justificativa e da metodologia delineados no Capítulo 2.

1.6 Organização da Dissertação

Os capítulos que seguem, estão assim estruturados:

- Capítulo 2, “Pontos da Teia”: são apresentados os objetivos, geral e específicos, bem como a justificativa do projeto resultante nesta dissertação e a metodologia de pesquisa adotada, refletindo sobre sua utilidade aos objetivos propostos;
- Capítulo 3, “Encontro das Memórias”: apresento as memórias da pesquisa-ação, ou seja, como ocorreu a pesquisa dentro da Instituição METROCAMP, nas disciplinas dos cursos Normal Superior e Pedagogia; apresento o resultado da pesquisa qualitativa, demonstrando como cheguei às categorias estabelecidas, apresentando as três análises depuradas pelo software CHIC, bem como discorro sobre a contribuição teórica quanto às memórias que se descobrem e se relacionam;
- Capítulo 4, “TelEduc: um Habitat das Memórias Virtuais”: procuro definir o TelEduc, ambiente de educação à distância que serviu de habitat para as memórias virtuais individuais, gerando, por meio de interações, o que denomino memória virtual coletiva;
- Capítulo 5, “Reflexões”: pondero sobre algumas considerações a que cheguei na elaboração desta dissertação e aceno com possíveis rumos para a continuidade deste trabalho.

2 PONTOS DA TEIA

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Paulo Freire (1994, p.33)

Toda teia possuiu vários fios e esses minúsculos fios se entrelaçam numa trama, formando pontos. Neste capítulo abordo os pontos que me lançaram à trajetória exposta nesta dissertação quais sejam os objetivos (2.1), a justificativa (2.2). e a metodologia (2.3) empregada para a pesquisa.

2.1 Objetivos

2.1.1 Geral

Mostrar que o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc é um local de interação das diversas memórias narrativas das histórias de vida, com vistas à construção de uma memória virtual coletiva.

2.1.2 Específicos

- Promover a aprendizagem da disciplina “Multimeios e Educação”, por meio das TIC e do Ambiente de Educação a Distância TelEduc no contexto da sistematização dos relatos das memórias individuais, permitindo outras formas de socialização dessas narrativas, visando à construção de uma memória virtual coletiva.

- Identificar as funções do TelEduc no desenvolvimento da disciplina enquanto organizador, repositório e local de interação e de avaliação.
- Propor a utilização do computador, a partir do ambiente de educação à distância TelEduc, como ambiente de interação das diversas histórias de vida escolar.
- Estimular a memória imagética através de fotos e pesquisa em sites, bem como o contar história como instrumento de sensibilização e reflexão sobre as memórias escolares dos alunos.
- Depreender da visão dos estudantes se o conhecimento em informática e do ambiente de educação à distância TelEduc são fatores facilitadores ou impeditivos para realização das atividades propostas, especificamente na interação das memórias.

2.2 Justificativa

Num cenário em que os paradigmas de educação parecem não ser suficientes, diante das novas realidades que desafiam os professores, tanto na educação presencial quanto na educação à distância, esta proposta torna-se relevante à medida que essa última possibilita novas perspectivas na formação desses professores, sob os pontos de vista acadêmico, social e mercadológico.

Decerto, não há milagres educacionais por conta da aplicação desta ou daquela teoria. No entanto, para um profissional que deseja que o seu fazer pedagógico se aproxime das necessidades educacionais de seus alunos – caminhar no sentido da compreensão de sua sala de aula (presencial ou virtual), lançar um olhar com foco sobre suas práticas pedagógicas e sobre a aprendizagem – faz muita diferença.

Refletir sobre essa nova prática e analisar as potencialidades e dificuldades do uso do computador e dos ambientes de educação à distância, bem como suas contribuições na formação de professores e na prática pedagógica, é um aspecto pertinente à pesquisa que tentamos desenvolver neste estudo.

Proporcionar uma dupla experiência ao professor: a vivência enquanto professor em formação e, ao mesmo tempo, sujeito construtor de sua história de vida, bem como a vivência no papel de aluno de um tempo passado e aluno no aqui, presente de sua formação na graduação. Na experiência do tempo passado pode-se reviver os sentimentos, as impressões que ficaram registradas em sua memória pelos seus professores, colegas, familiares; enquanto aluno do presente, desenvolve-se o “saber-analisar, equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade” (PERRENOUD, 2002, p. 17), na interação com seus pares e com base nas referências absorvidas das estratégias de aula e do método utilizado durante o semestre em questão – “aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer” (MEIRIEU, 1996 apud PERRENOUD, 2002, p. 18).

No caso, os registros digitais das narrativas de vida cumpriram esse papel de resgatar a memória. A inovação está no fato da história de vida trabalhar, ainda, o processo de formação do professor, com base no que ela pode proporcionar como processo de autoconhecimento, conscientização, resgate da memória escolar, entre outros efeitos.

Acreditamos que esta pesquisa torna-se incomum, pois ao refazer o percurso das memórias individuais de cada aluno, interagindo umas com as outras, construímos uma memória coletiva dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde estes registros tornam-se marcas, identidades, apropriação de um sujeito coletivo capaz de refletir, de recriar, de propor mudanças na sua própria formação e em suas práticas pedagógicas.

2.3 Uma Teia a Desbravar – Metodologia

Diversos fatores devem ser considerados na construção de uma teia. Traço neste tópico os fatores que contribuíram para a concretização da trajetória que resultou nesta dissertação. Discuto a metodologia adotada, a pesquisa-ação, refletindo sobre sua aplicação na formação de professores. Para tanto, abordo, na subseção 2.3.1, o

período de construção da teia – **o quando**; em 2.3.2, o local – **onde** se fez a teia; em 2.3.3, a pesquisa – **o que** é a grande teia; em 2.3.4, a coleta de dados e a análise empregada – **como** a teia se fez; em 2.3.5, a população – **quem** forma os fios; e, em 2.3.6, a fundamentação – **por que** a teia se fez assim.

2.3.1 Quando – o período de construção da teia

Integrante de um percurso iniciado em 2002, quando de meu início no programa como aluna especial, e no ano seguinte como aluna do Mestrado em Multimeios da UNICAMP, a pesquisa-ação foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2004.

2.3.2 O local – onde se fez a teia

A pesquisa foi desenvolvida nos cursos Normal Superior e Pedagogia, nos componentes curriculares, respectivamente, “Multimeios e Educação” e “Comunicação, Multimeios e Educação”, da METROCAMP¹⁰ (Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas), utilizando o espaço do laboratório de informática e as salas de aula¹¹.



Figura 1 - Fachada do Colégio Progresso, em Campinas/SP Fonte: Acervo particular da autora.

¹⁰ A METROCAMP possui cursos de graduação e pós-graduação com três *campi* em Campinas-SP. O campus da pesquisa está localizado à avenida Júlio de Mesquita, 840, Bairro Cambuí, nas dependências do Colégio Progresso. Disponível em <http://www.metrocamp.com.br>. Acesso em 23/04/2004.

¹¹ Para a viabilização dos procedimentos de pesquisa, era necessário que os computadores, com acesso à Internet, estivessem em perfeito funcionamento, garantindo o acesso da população participante do estudo, os alunos, o que ocorreu certo tempo após o início das aulas, pois a instituição encontrava-se em reforma, acarretando um atraso nas aulas do Laboratório de Informática.

2.3.3 A pesquisa – o que é a grande teia

A pesquisa de campo foi realizada na METROCAMP. Durante cinco meses, acompanhei todas as aulas das turmas do 3º semestre dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, que aconteciam às sextas-feiras, no horário das 19h às 20h40 e das 21h00 às 22h40, envolvendo cerca de 66 alunos.

Para auxiliar os alunos com maior dificuldade na utilização dos recursos computacionais, passei a oferecer aulas extracurriculares, a partir das 17h30, horário que denominei “Orientação de Suporte à Informática”.

Minha ação nesta pesquisa ocorreu de forma intensa, abrangente e participativa, desde sua autorização quanto ao local da pesquisa, definido pela docente da instituição, Profª Ms. Maria Lucia Figueiredo Fagundes, e pelo Reitor, na época, o Prof. Dr. Eduardo Coelho, até sua formatação enquanto disciplina, a elaboração de ementa, a preparação do ambiente de ensino à distância e a execução das aulas. Assim, acompanhei, vivenciei e experimentei todas as etapas de ser uma docente do ensino superior com seus encantos e dissabores.

Esse estudo é analisado sob a ótica da pesquisa-ação, envolvendo métodos de coleta de dados como história de vida, análise de documentos memorísticos digitais, observação espontânea e participante, filmagem e foto digital, como forma de registro¹² (YIN, 2001 apud GIL, 2002). Embora a utilização de múltiplas fontes de evidência constitua o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados, como afirma Gil (2002, pp. 140-1), eles servem de apoio a uma proposta mais construcionista, qual seja a pesquisa-ação, servindo de elementos de tomada de consciência, destacados assim por Thiollent (2002, pp.75-76): “Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos”.

¹² Esses métodos foram aplicados com prévia permissão dos alunos, conforme autorizações acostadas no Anexo nº1, que se encontra disponibilizado em mídia digital.

A coleta de dados centrou-se na compilação da história de vida, “instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes” (CHIZZOTTI, 2001, p. 95). Discuto como um ambiente de Educação à Distância – o TelEduc – pode ser utilizado no contexto dos relatos da história de vida de cada aluno, servindo de instrumento pedagógico para reflexão sobre suas memórias e suas interações.

Fazenda (2003) resgata a relevância da metodologia da pesquisa qualitativa pautada na história de vida, ao anunciar que o trabalho com ego-história permite ao sujeito social a investigação do momento presente, a partir de um olhar histórico sobre o ocorrido, na tentativa de melhor explicar as circunstâncias que o entornam. Em suas palavras, “a ego-história, servindo-se da memória, seleciona do passado o que o presente pretende desenvolver – ela: portanto, enquanto seletiva, é indicadora de novos caminhos” (FAZENDA, 2003, p. 79).

Cabe ressaltar que a história de vida foi adotada sob duas formas: como método de coleta de dados qualitativa, na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, e também como um recurso didático, na formação do professor, voltado ao resgate da memória e à tomada de consciência no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Elliott (2001) também oferece contribuições para refletir sobre a metodologia de pesquisa proposta, pois, para ele:

É em relação a um sentido mais amplo de autonomia que a frase de L. Stenhouse (1975), “não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento de professores”, precisa ser entendida. Assim, tendo compreendido autonomia como uma forma experimental de prática ou de pesquisa-ação, ela requer que os professores exercitem capacidades (...) que somente podem ser desenvolvidas no contexto das práticas concebidas como experimentos inovadores, nesse caso, experimentos inovadores no campo do currículo e da pedagogia (ELLIOTT, 2001, p.143).

Minha experimentação, apoiada no que afirma Elliott, propiciou alterar o conteúdo da disciplina “Multimeios e Educação”, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior da METROCAMP, com foco na história de vida enquanto aspecto pedagógico e formador de sentido e de significados no processo de ensino/aprendizagem, empregando diversos meios de informação e comunicação. A disciplina não possuía um

fio condutor ou tema para trabalhar a questão tecnológica, o chamado “centro de interesse”, na visão da pedagogia de projetos preconizada por John Dewey e atualmente muito divulgada por Fernando Hernández e Monteserrat Ventura (1998), em *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*.

Propusemos, desse modo, que o fio condutor fosse a própria história de vida de cada aluno, como propõem Stenhouse e Elliott:

A idéia de Stenhouse era a de que os professores deviam modificar suas práticas à luz de suas próprias reflexões. Elliott (1993) explica que tanto ele como Stenhouse estavam comprometidos com a idéia de que a mudança curricular satisfatória dependia do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores. Por isso, o mais importante era estimular a sensibilidade dos professores a respeito dos contextos concretos para os quais tinham que desenvolver a prática dos princípios pedagógicos (PEREIRA, 2001, p.161).

Para Elliott (2001, p.143),

O desenvolvimento do professor pressupõe, assim, um contexto prático no qual os professores são livres para experimentar. Sendo a pesquisa ação educacional vista como um processo de experimentação curricular inovador, faz pouco sentido falar em desenvolvimento de professores como pesquisadores-ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas.

As características mais relevantes da pesquisa-ação compreendem:

- estratégia associada à formação das pessoas envolvidas;
- foco nas atuações históricas e situações sociais percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças, o que pode incluir situações escolares;
- compreensão do que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo;
- reelaboração discursiva sobre as contingências da situação e estabelecimento de inter-relações entre elas (cf. PEREIRA, 2001, p. 164).

Há, ainda, na interpretação de Pereira (2001, p. 162), outra característica que deve ser considerada:

Tanto para Elliott (1993), como para outros autores que tomam a pesquisa ação como base para melhora da ação prática, a característica mais marcante dessa abordagem é de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova compreensão (situação resultante);
- proceder os mesmos passos para a situação prática.

Ao entender, tal como Pereira (2001), a importância e a dimensão da ação prática, compreendendo que isso transcende a distinção entre processo e produto, é possível afirmar que a pesquisa-ação não garante somente um produto, mas ela se constrói no processo:

A pesquisa ação unifica processos considerados muitas vezes independentes, como o ensino, a avaliação, a pesquisa, o desenvolvimento profissional. Integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa. (...) O professor não precisa desenvolver-se primeiro para depois implementar o currículo (PEREIRA, 2001, p. 167).

Assim, como afirma Pereira (2001, p. 179), “a pesquisa-ação é vista pelas diferentes ênfases que a compõem na atualidade, como uma estratégia de formação, de pesquisa educativa e de mudança social (enquanto prática educativa).” Diante dessa afirmação e do exposto sobre essa metodologia, **pode-se inferir que esta é uma pesquisa-ação educativa com ação na estratégia de formação, usando a história de vida dos participantes.**

2.3.4 A coleta de dados e a análise empregada – como a teia se fez

Importante observar que, mesmo sendo duas disciplinas com nomes diferentes, por questões de ordem curricular dos cursos Normal Superior e Pedagogia, a ementa das disciplinas é a mesma.

Todas as ações e os procedimentos que foram adotados desde a elaboração da ementa¹³, organização e aplicação dos planos de aula, questionários para coleta de dados e avaliações, foram construídos de forma colaborativa entre a docente da disciplina, Prof^a. Maria Lúcia Figueiredo Fagundes e esta pesquisadora. Pude participar de forma integral de uma dupla docência nas disciplinas da minha pesquisa, o que a caracteriza como pesquisa-ação, devido ao total envolvimento e atuação enquanto docente e pesquisadora simultaneamente.

A coleta de dados foi efetivada por meio de:

1. Questionários:

- Avaliação sobre os recursos empregados: História de Vida (Apêndice 2). Este questionário foi organizado de forma semi-estruturada. Foram respondidos 36 do Curso Normal Superior e 19 do Curso de Pedagogia, num total de 55 questionários e 66 alunos.
- Questionário dividido em três partes: perguntas sobre o perfil do aluno; perguntas sobre conhecimentos em informática; e perguntas sobre o ambiente de educação à distância TelEduc (cf. Apêndice 3). Este questionário continha duas questões abertas para justificativas e outros esclarecimentos que o aluno julgasse necessários. Foram respondidos 56 questionários no total: 30 questionários do Curso Normal Superior, sendo 9 em papel e 21 on-line; do Curso Pedagogia, 16 em papel e 10 on-line.

2. Análise de documentos memorísticos digitais postados nos portfólios.

3. Interações ocorridas pelos alunos deixadas nos portfólios.

4. Apresentação da trajetória escolar elaborada no Microsoft PowerPoint.

5. Observação espontânea e participante.

6. Filmagem da aula da contadora de histórias.

¹³ No Apêndice 1, os e-mails dessa construção e o registro dos relatórios de pesquisa apresentados enquanto disciplina. Todos os apêndices e anexos encontram-se em mídia digital.

Procedimentos para Coleta de Dados:

- abertura de áreas para as duas disciplinas no Ambiente de Educação à Distância TelEduc, viabilizado pelo Centro de Computação da UNICAMP (CCEUC)¹⁴;
- capacitação para navegação na Internet junto a um provedor de acesso gratuito para criação de e-mail aos alunos que não possuíam, auxiliando-os na comunicação entre si e no recebimento de *login* e senha do TelEduc;
- acesso e aprendizagem no ambiente TelEduc, para utilização de suas ferramentas: perfil, agenda, portfolio, correio, mural, parada obrigatória, leituras, material de apoio e atividades;
- assessoria, acompanhamento e capacitação dos alunos, em conjunto com a docente do curso e com os técnicos de informática, nos aplicativos Microsoft Word, PowerPoint, Paint e software de imagem do próprio Windows para, respectivamente, digitação das narrativas de vida, dos comentários sobre a oficina de contar histórias¹⁵ e de várias atividades propostas; confecção de uma apresentação sobre sua trajetória escolar; digitalização das imagens dos alunos sobre sua história de vida;
- orientação de suporte à informática – aula extraordinária, sob minha responsabilidade, para ensinar os alunos que apresentavam mais dificuldades na utilização do computador¹⁶;
- revisão, avaliação e preparação das atividades propostas para as disciplinas, em conjunto com a docente da disciplina, presencialmente e, semanalmente, por e-mail;
- preparação de roteiro de aula e inserção de conteúdo no TelEduc semanalmente, a fim de organizar a disciplina para os alunos, em colaboração com a docente do curso;

¹⁴ Para a manutenção das áreas, contei com o apoio da colaboradora Renata Almeida Fonseca do CCUEC – Centro de Computação da UNICAMP.

¹⁵ A oficina de contar histórias, com a contadora Maria Lucia Neves, ocorreu no dia 05/03/2004, numa sala de aula bem espaçosa, unindo as duas turmas de Normal Superior e Pedagogia.

¹⁶ As aulas aconteceram a partir de abril de 2004, em horário especial, anterior ao das aulas, com o objetivo de auxiliar os alunos com dificuldades no uso das TIC.

- leitura semanal de todo o conteúdo postado pelos alunos, interagindo através de orientações e suporte ao ambiente, via TelEduc.
- Aulas extracurriculares, antes do horário de aula, para os alunos com mais dificuldades na utilização dos recursos computacionais.

Esses procedimentos foram desenvolvidos no laboratório de informática, em sala de aula e em minha residência, de forma virtual.

As estratégias de ensino e a didática utilizada para esses procedimentos foram as seguintes:

- registros das impressões e reflexões dos alunos em desenhos e relatos escritos no ambiente virtual de aprendizagem;
- atendimento em duplas e/ou individualmente nos microcomputadores, para capacitação relativa a recursos computacionais;
- discussão crítica e dialógica do conteúdo disponibilizado no TelEduc e em sala aula;
- interação e mediação dos processos de construção de conhecimento dos alunos, individualmente ou em pequenos grupos, de modo presencial, e no TelEduc;
- apresentação de trabalhos em grupo pelos alunos, presencialmente e virtualmente;
- aprendizagem dos recursos no Laboratório de Informática, exibindo, quando necessário, apresentações através de projetor;
- supervisão técnica das aulas presenciais e à distância, em minha residência, no ambiente de Ensino TelEduc;
- confecção do mural de imagens, para sensibilização ao conteúdo imagético proposto;
- avaliação formativa, através das interações realizadas no ambiente das produções realizadas pelos alunos.

As estratégias e a didática utilizadas contemplaram os objetivos propostos pelo plano de disciplina¹⁷ dos componentes curriculares, que:

- analisa questões sobre comunicação e meios de comunicação, através de práticas organizadas por projetos interdisciplinares;
- oferece estudo teórico-prático da utilização das tecnologias sob um foco pessoal, objetivando a análise e utilização crítica dessas tecnologias;
- potencializa os diferentes saberes individuais dos alunos trazendo-os à reflexão prática socializada, através do uso de diferentes recursos tecnológicos, tanto dependentes quanto independentes de tecnologia eletrônica, possibilitando o trabalho de autoria.

Objetivos principais deste plano de disciplina:

- Analisar as potencialidades da imagem no contexto da comunicação.
- Analisar o potencial de vários recursos tecnológicos em situações de ensino-aprendizagem.
- Oferecer ferramentas para análise de situações práticas de aprendizagem.
- Explorar o ambiente de educação à distância, objetivando o compartilhamento de experiências e a análise do recurso como instrumento ao professor em seu trabalho pedagógico.
- Produzir trabalho de autoria explorando recursos tecnológicos.

Para propiciar familiaridade e organização aos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, fizemos as memórias das aulas, dentro da ferramenta “Parada Obrigatória”. Se o tema, a história de vida, já era de domínio de todos, o mesmo não se dava com as atividades que envolviam a utilização das TIC. Desse modo, as instruções em cada uma das atividades eram recapituladas, através da ferramenta Agenda, como se vê logo mais no capítulo 3, seção 3.1.

Como a quantidade de dados gerados foi muito grande, era preciso sistematizá-los, quantitativa e qualitativamente:

¹⁷ O plano de disciplina dos componentes curriculares encontra-se no Apêndice 4.

a leitura e a interpretação dos dados exige a definição de uma metodologia que articule o qualitativo com o quantitativo com o intuito de identificar as operações adequadas para transformar os dados em objetos de conhecimento. (MARASCHIN, 1996 apud ALMEIDA, 2002, p. 6)

Sobre a importância da sistematização dos dados, acrescenta Almeida (2002, p.6):

A análise multidimensional é uma importante ferramenta para as pesquisas em ciências humanas, cujas apreciações qualitativas correm o risco de limitar-se a expressões demasiadamente vagas, do tipo: os professores disseram que..., os professores acreditam que..., nós pensamos que..., como poderia ser o caso da presente investigação baseada em respostas dos professores a questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Assim, para ajudar na análise dos dados qualitativos desta pesquisa, utilizamos o CHIC¹⁸ – Classificação Hierárquica, Implicativa e Coersitiva, software que, segundo Almeida e Prado (2005, p. 10),

Viabiliza o uso do método estatístico multidimensional que consiste na organização e análise qualitativa dos dados. Este software foi desenvolvido pelo Prof. Dr. Régis Gras na Universidade de Rennes 1 da França em 1992. No Brasil, o Prof. Dr. Saddo Almouloud, do Centro de Ciências Exatas e Tecnologias da PUCSP tem sido uma referência importante na disseminação e orientação do CHIC.

O software disponibiliza três árvores de análise hierárquica: implicação, coesão e similaridade. O CHIC permite a construção de árvores de similaridade ou semelhança estatística entre variáveis. A similaridade define-se

A partir do cruzamento do conjunto V das variáveis com um conjunto E de sujeitos (ou de objetos). Este tipo de análise permite ao usuário estudar e interpretar, em termos de tipologia e de semelhança (e não semelhança) decrescente, classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis da árvore e se opondo a outras nestes mesmos níveis (COUTURIER et al, 2005, p. 18).

Outra possibilidade é o grafo implicativo. O software

¹⁸ Para a análise apresentada nesta dissertação, utilizei o CHIC 4.1 Brésil, (com opção dos idiomas inglês, italiano, francês e português), lançada por Saddo Ag Almouloud em DOS, adaptado para Windows por Raphaël Couturier, a partir do método implicativo elaborado por Régis Gräs.

Efetua os cálculos dos índices de implicação no sentido da análise implicativa, clássica ou entrópica, segundo a opção escolhida, em seguida apresenta uma janela de resultados numéricos (ocorrências, desvio-padrão, coeficientes de correlação) e, em cima, uma janela apresentando um grafo. Os resultados numéricos aparecerão igualmente com os outros tratamentos (COUTURIER et al, 2005, p. 8).

Quanto à árvore implicativa, esses autores afirmam que:

O índice de implicação entre duas variáveis é estendido ao cálculo da coesão da classe. Esta última dá conta da qualidade da implicação orientada dentro de uma classe de variáveis e traduz a noção de meta-regra ou regra sobre regra. Uma hierarquia ascendente ou árvore coesiva traduz graficamente o encaixamento sucessivo das classes constituídas segundo o critério de coesão que é decrescente segundo os níveis (...) da hierarquia (COUTURIER et al, 2005, p. 21).

Tonus (2007, p. 21), na utilização do CHIC em sua tese, afirma que “a análise implicativa, de acordo com Couturier et al (2005), baseia-se no cruzamento de um conjunto de variáveis (categorias obtidas das respostas dos alunos aos questionários) e de um conjunto de sujeitos (alunos). Segundo esses autores, tal análise confere:

[...] um senso estatístico a expressões como: ‘quando se observa sobre um sujeito de E a variável a, em geral observa-se a variável b’ (COUTURIER et al, 2005, p. 20). A partir disso, busca-se, conforme os mesmos autores, um modelo estatístico de quase-implicação, associando-se a esta uma regra que relacione uma premissa a uma conclusão.

Ainda encontramos a possibilidade de utilizar o CHIC para gerar a árvore coesiva. Esta árvore

Efetua os cálculos dos índices de coesão implicativa no sentido da análise implicativa, depois apresenta uma janela de resultados numéricos e uma janela apresentando uma árvore ascendente segundo o índice decrescente das coesões (COUTURIER et al, 2005, p. 8).

O software permitiu a construção de árvores hierárquicas de similaridade ou semelhança, implicativas e coesiva para os diversos temas retirados das memórias postadas pelos sujeitos, evidenciando as interações possíveis dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc. Os dados coletados nos registros memorísticos

postados no portfolio de cada aluno no TelEduc, bem como nos comentários deixados por alunos e docentes, foram organizados em categorias e depois transformados em dados estatísticos, seguindo o modelo proposto por Tonus (2007, p. 22):

Os três tipos de análise oferecidos pelo CHIC são efetivados a partir de uma tabela de Excel em formato csv (separado por vírgulas) na qual as variáveis são 0 e 1, sendo o 0 correspondente à ausência de uma categoria na resposta a determinada questão e o 1, a sua presença.

Assim, utilizamos esta tabela (cf. Apêndice 7), para definir as três formas de possibilidades de análise do CHIC nesta pesquisa.

Para analisar os dados colhidos dos questionários, foram gerados gráficos e quadros, que serão apresentados e discutidos mais à frente.

2.3.5 A população – a que representa os fios

A população envolvida nesta pesquisa constituiu-se de 66 alunos do terceiro semestre, das disciplinas correspondentes “Comunicação, Multimeios e Educação”, para Pedagogia (30 alunos) e “Multimeios e Educação” para Normal Superior (36 alunos), com a duração de um semestre letivo.

As respostas estão representadas descritiva e quantitativamente nos gráficos 1, 2 e 3. Os dados foram coletados com a finalidade de traçar um perfil sociográfico dos alunos participantes da pesquisa-ação.

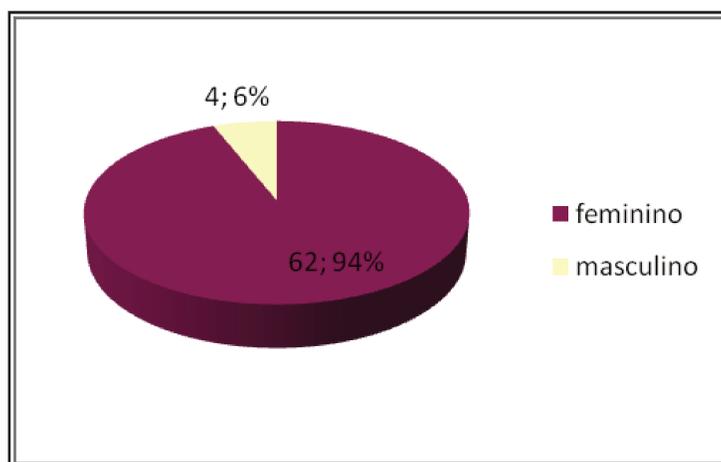


Gráfico 1 - Alunos quanto ao sexo

Fonte: Elaborado pela autora

A turma, em sua maioria, era feminina (gráfico 1). Esse dado, embora não tenha interferido diretamente na pesquisa, é importante à medida que revela uma realidade cada vez mais presente nos cursos de Pedagogia e agora de Normal Superior, que têm apresentado um número expressivo de mulheres em relação ao de homens.

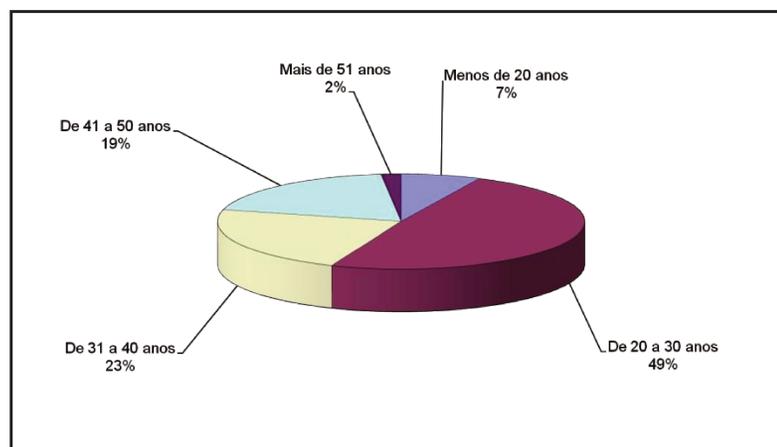


Gráfico 2 – Alunos quanto à idade

Fonte: Elaborado pela autora

A idade média dos alunos girava em torno de 35 anos (gráfico 2), configurando uma turma em idade adulta. Para algumas pessoas, a resistência à mudança, assim como o aprendizado de uma nova tecnologia, foi um obstáculo a ser vencido. Independentemente da idade, nossa percepção foi que todos se mostraram dispostos a aprender lidar com as TIC dentro da prática proposta.

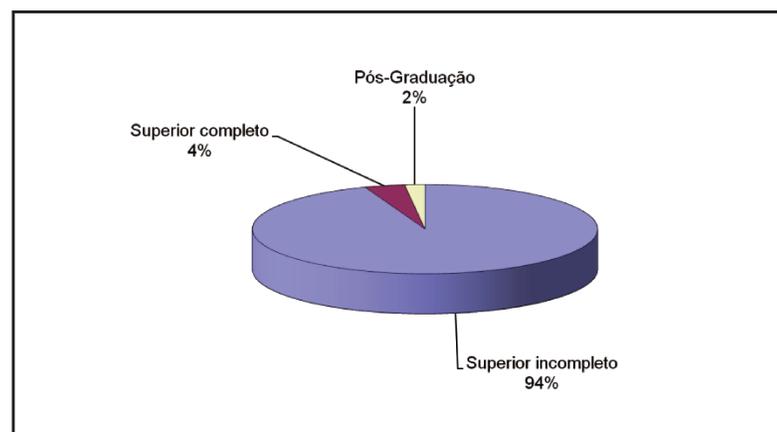


Gráfico 3 - Grau de escolaridade

Fonte: Elaborado pela autora

A questão sobre escolaridade foi incorporada devido ao grande número de alunos com idades entre 31 e 51 anos, num total de 44% dos alunos, podendo haver uma possibilidade de ser a segunda graduação, conforme gráfico 3. Esse dado, porém, não foi confirmado, pois o número de alunos que cursaram a Graduação ou a Pós-Graduação não foi tão expressivo, apenas 6%, sendo que a grande maioria dos alunos estava cursando pela primeira vez um curso superior.

Os gráficos 4, 5, 6, 7 e 8 a seguir demonstram o acesso e uso do computador e da Internet.

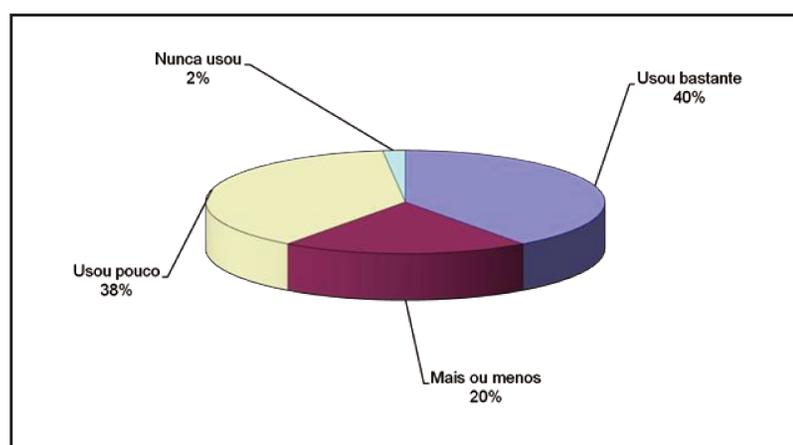


Gráfico 4 - Familiaridade com o computador anteriormente a essa disciplina

No gráfico 4, encontramos 60% de alunos que não utilizam bastante ou nunca utilizaram o computador anteriormente a esta disciplina, exigindo capacitação técnica das docentes.

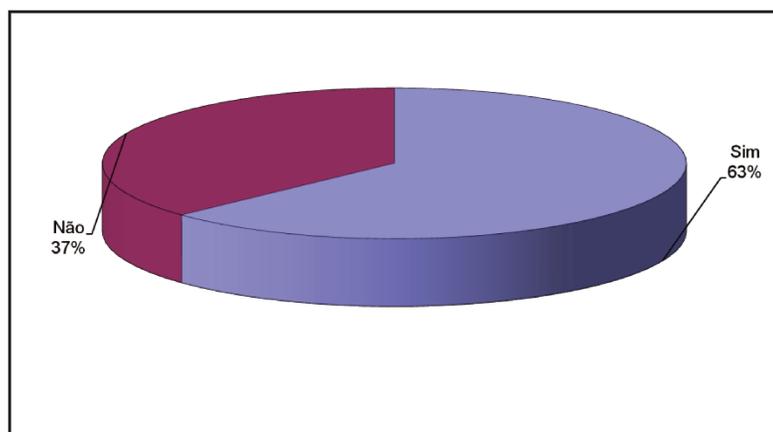


Gráfico 5 – Uso do computador no dia-a-dia

Fonte: Elaborado pela autora

Este gráfico 5 comprova a média de familiaridade com o computador assim como apresentado no gráfico 4, sendo que 37% dos alunos não utilizavam no dia-a-dia.

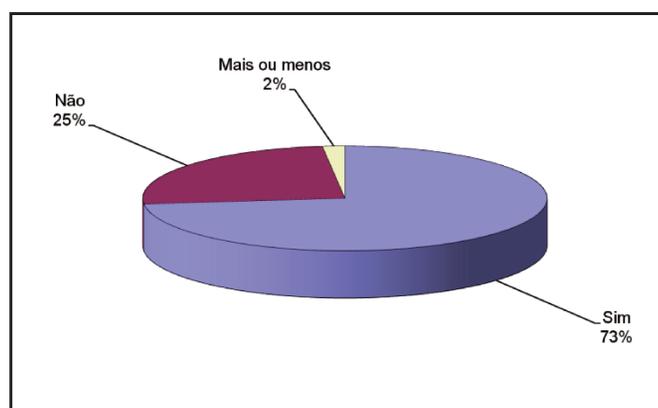


Gráfico 6 - Acesso fácil a um computador quando precisa

Fonte: Elaborado pela autora

Ter acesso fácil ao computador não significa ter se apropriado da tecnologia como demonstram os gráficos 5 e 6.

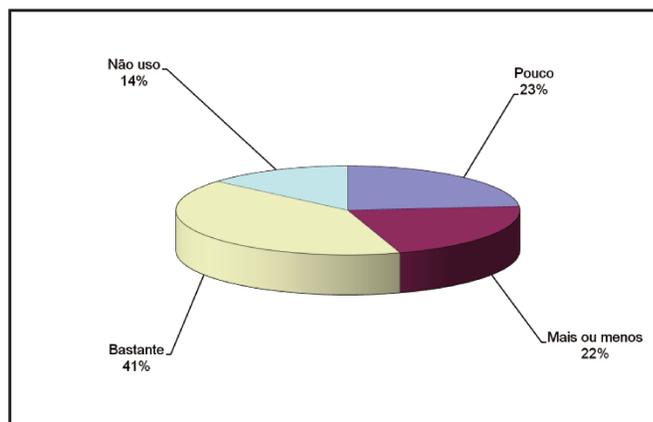


Gráfico 7 – Uso da Internet no dia-a-dia

Fonte: Elaborado pela autora

Este gráfico 7 nos mostra que 59% dos alunos não utilizavam bastante a Internet, confirmando, talvez, a dificuldade em fazer uso das TIC.

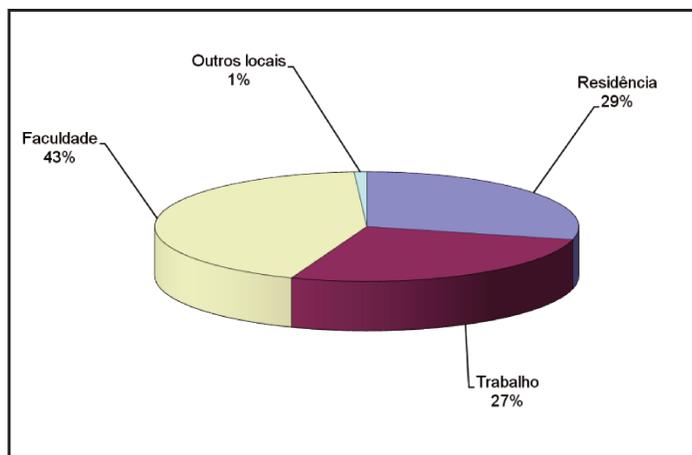


Gráfico 8 – Ambientes em que utiliza o computador

Fonte: Elaborado pela autora

Verifica-se, acima, que grande parte dos alunos utiliza o computador na faculdade, que se constitui, desse modo, local de inclusão digital.

Resumidamente: quanto às informações de uso do computador e da Internet, os gráficos 4, 5, 6, 7 e 8 demonstram que 59% não utilizavam o computador no seu dia a dia, comprovando o dado de que 60% não possuíam ou possuíam muito pouca

familiaridade com o computador. Quanto ao acesso ao computador, 73% dos alunos possuíam acesso, mas este se dava em sua maior parte na faculdade (43%), nas disciplinas realizadas durante esta pesquisa.

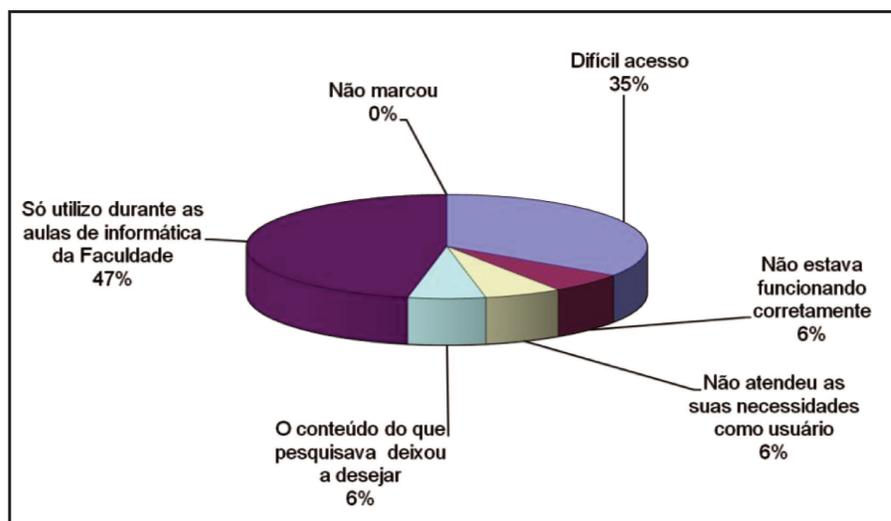


Gráfico 9 – Motivo que o faz usar a Internet menos de uma vez por semana

Fonte: Elaborado pela autora

A falta de familiaridade com o computador se reflete na utilização da Internet, cujo acesso era realizado, principalmente, também, na faculdade, como confirma o gráfico 9.

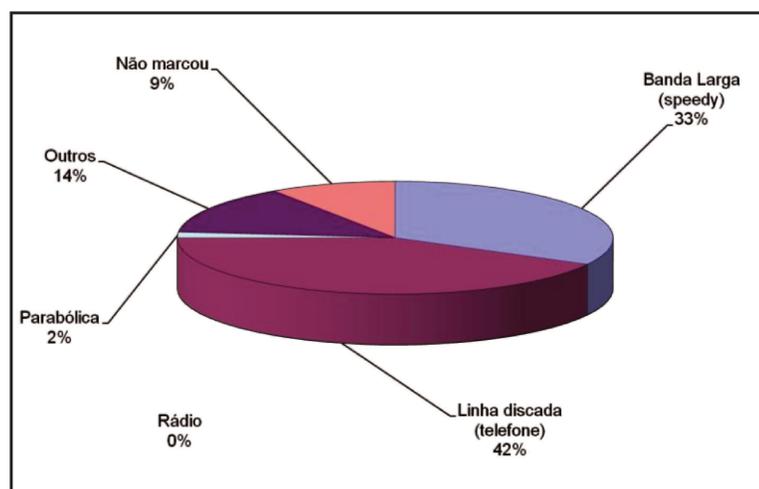


Gráfico 10 - Tipo de discagem para utilização da Internet

Fonte: Elaborado pela autora

A forma de acesso mais utilizada ainda era a discada, como mostra o gráfico 10. Esses dados, juntamente com nossa observação, demonstraram que o alunato era de uma classe social de renda média-baixa, em que a grande maioria trabalha para custear a graduação.

Os dados encontrados explicam as grandes dificuldades encontradas, especialmente na utilização e no acesso ao TelEduc, que, em muitos momentos, constitui-se empecilho às interações que o ambiente virtual proporciona.

As respostas apresentadas no gráfico 11 têm relação direta com a proposta formativa desta dissertação, pois, em distintas situações, foram sugeridas atividades que poderiam ser desenvolvidas em qualquer computador, em casa, no trabalho ou na faculdade, e grande parte dos alunos não pôde executá-las de forma satisfatória.

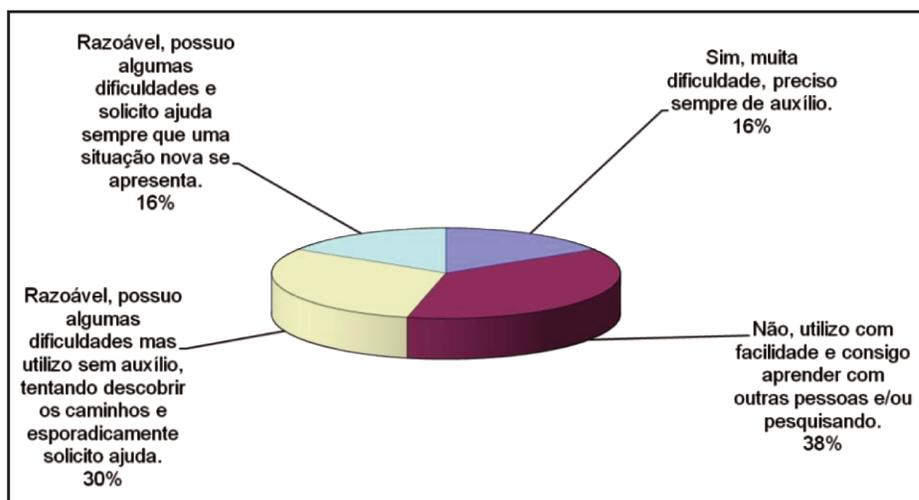


Gráfico 11 - Dificuldades que aparecem na utilização do ambiente Windows

Fonte: Elaborado pela autora

É possível perceber que 62% dos alunos possuíam muita ou alguma dificuldade no ambiente Windows, precisando de ajuda para utilização.

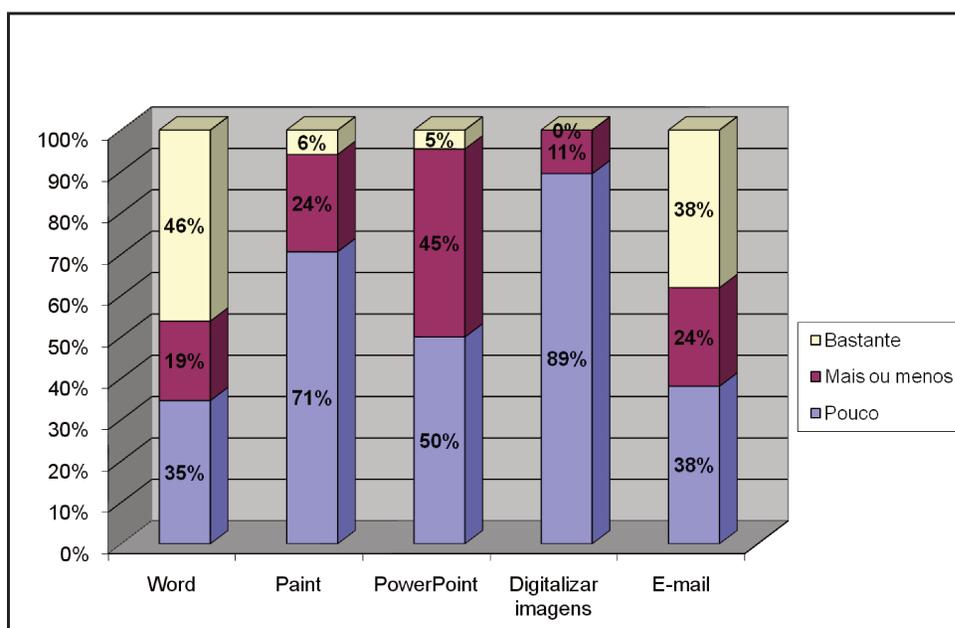


Gráfico 12 - Programa(s) que sabe utilizar

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do gráfico 12 demonstram que 54% dos alunos possuíam pouca ou razoável habilidade na utilização do Word, sendo que 62% dos alunos apresentavam pouca ou razoável habilidade na utilização de clientes de e-mail e dos aplicativos PowerPoint, Paint e software de digitalização de imagens, denotando as expressivas dificuldades de uso por parte dos alunos.

2.3.6 A fundamentação – por que a teia se fez assim

São várias as possibilidades dentro da pesquisa qualitativa:

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (*grounded theory*), estudos culturais etc. As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos lingüísticos, sejam estilísticos, semióticos ou

diferentes gêneros literários como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222)

Acredito ser a metodologia da pesquisa-ação a que mais se adequa a um trabalho como este, especialmente por servir tanto à pesquisa educacional quanto a de formação. A importância da comunicação para a pesquisa-ação em educação é levantada por Thiollent (2002).

Os reflexos da pesquisa verificam-se tanto na produção discente quanto na docência. Neste sentido, cito Elliott (2001, p. 142), que afirma que “a atividade colaborativa, ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, constrói um contexto no qual ela pode ser ampliada”.

Ainda neste aspecto, destaco os parâmetros que Aragão (2006, s/p) estabelece como aspectos-chave para inovação em sala de aula: “necessidades e possibilidades dos alunos; recursos do professor; infra-estrutura da instituição de ensino; conteúdo a ser desenvolvido e objetivos de aprendizagem; cultura educacional”.

3 ENCONTRO DAS MEMÓRIAS

Nos caminhos que a vida faz, há caminhos que não têm volta... E há caminhos que, se pudéssemos, começaríamos de novo, desde o começo... E quantas vezes tivéssemos vontade!

Caminhos que nos levam à vida, ao sonho, ao verdadeiro amor!

Aluna do curso de Pedagogia

Neste capítulo, abordo na seção 3.1 as memórias da pesquisa-ação, ou seja, como ocorreu a pesquisa dentro da instituição METROCAMP, nas disciplinas dos cursos “Normal Superior” e “Pedagogia”, com as descrições de todas as aulas e os recortes teóricos que balizaram minha práxis pedagógica, centrada no objetivo de levantar as memórias dos alunos. Em seguida, explano sobre a pesquisa qualitativa, demonstrando como cheguei às categorias e apresento as três análises depuradas pelo software CHIC – gráfico implicativo, árvores de similaridade e árvore coesiva. Na última seção, 3.3, discorro sobre a contribuição teórica quanto às memórias que se descobrem e se relacionam.

3.1 Memórias da Pesquisa-Ação, a Teoria na Vida e na Prática

Contar como introduzi o tema que pesquisei, assim como a didática, as estratégias metodológicas de ensino e os pressupostos teóricos, faz-se necessário para poder contextualizar o *locus* desta pesquisa-ação e compreender o seu contexto dentro das dificuldades encontradas e alegrias compartilhadas, o que permite depurar melhor os resultados obtidos. Também é importante ressaltar que todo o plano de aula foi adaptado e reformulado durante o percurso, devido às exigências de infraestrutura física da METROCAMP e de questões burocráticas e administrativas da instituição. Todos os problemas elencados foram relatados às coordenadoras dos cursos.

Assim, alguns dos conteúdos do currículo não puderam ser desenvolvidos e outros precisaram ser revisados, sintetizados, mas sempre com a preocupação de garantir o aprendizado central da disciplina, o objetivo do plano de disciplina e o andamento da pesquisa.

Nessa experiência pedagógica, vivenciei o que significa o conceito de “currículo em ação”, que, segundo Corinta Geraldi (1994, p.117), é:

O conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar [...] aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.

Entendendo que seria relevante para compreender o processo da pesquisa-ação, utilizei o material produzido durante seu desenvolvimento. Assim, elegi como fio condutor a descrição das aulas, que obedece uma ordem cronológica crescente, conforme indicada no Quadro 1 abaixo. Essa descrição está baseada em dados colhidos nas postagens no TelEduc, através das ferramentas “Agenda” (Figura 2), onde se encontram todas as agendas anteriores postadas durante o curso, e “Parada Obrigatória” (Figura 3), onde estão as memórias das aulas. Também utilizei informações do meu diário de campo e do diário de classe da professora Maria Lucia, que compõem todo o memorial da pesquisa-ação.

Calendário Acadêmico – 2004	
Fevereiro	Aula de apresentação no dia 16 ; logo depois, era feriado de Carnaval. Houve alteração de horário: as aulas, das segundas-feiras, passaram às sextas-feiras.
Março	5, 12, 19 e 26
Abril	2, 9 (feriado de Páscoa; não houve aula), 16, 23 e 30 . Nesse mês, agendamos uma aula extra para o dia 7, mas tivemos pouca presença de alunos.
Maio	7, 14, 21 e 28
Junho	4 (a Faculdade foi utilizada para um evento; não houve aula), 11 (feriado de Corpus Christi, sem aula), 18 e 25 .
Total de aulas dadas: 15 aulas com 2 h/aula cada turma, num total de 30 h/aula durante o semestre letivo.	

Quadro 1 – Calendário das Aulas

Fonte: Elaborado pela autora

The screenshot shows a web browser window displaying the TelEduc interface. The main content area is titled 'CMEP002 Comunicação, Multimeios e Educação - Pedagogia' and 'Agendas Anteriores'. A table lists the following agenda items:

Agenda	Data
agenda avaliação	18/06/2004
Aula de 28 de Maio	26/05/2004
Aula de 28 de Maio - Imagens e Power:Point	26/05/2004
Aula de 14 de maio: TRABALHANDO COM IMAGENS	14/05/2004
07/05	07/05/2004
Aula de 23/04	23/04/2004
2a Unidade: Atividades - Histórias	15/04/2004
Ambientação	24/03/2004

Figura 1 - Agenda do AVA - TelEduc

Fonte: Disponível em http://www.ead.unicamp.br/~TelEduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=481

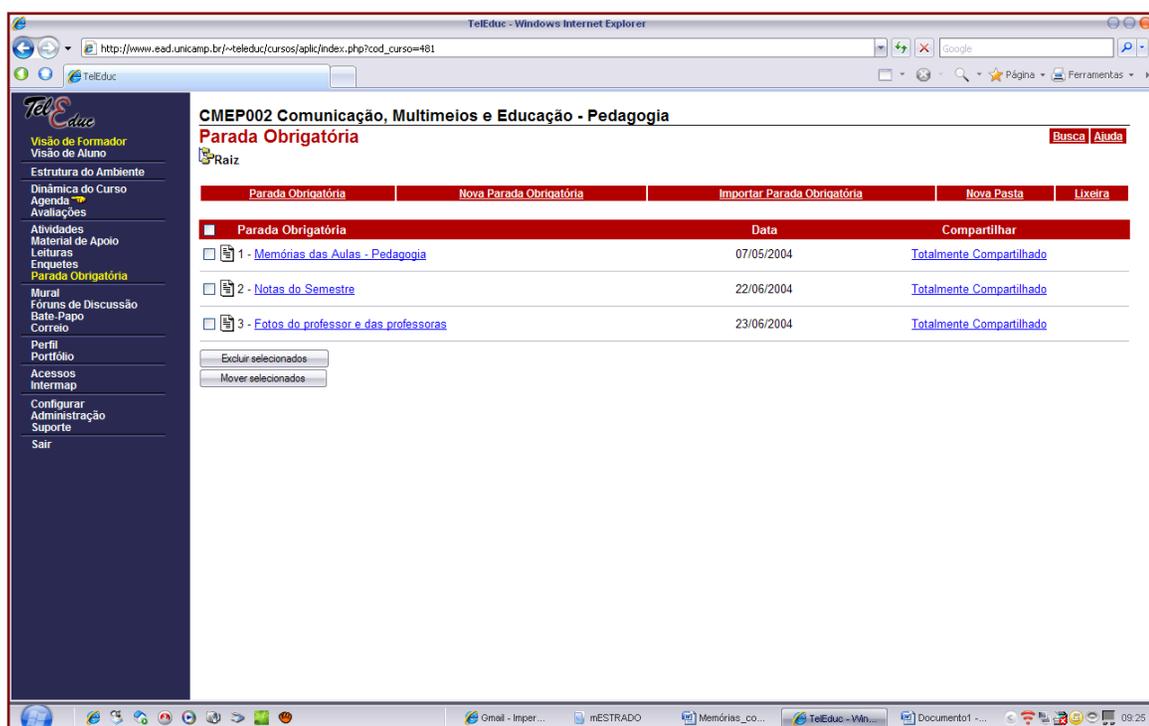


Figura 2 - Ferramenta Parada Obrigatória do AVA – TelEduc

Fonte: http://www.ead.unicamp.br/~TelEduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=481

Com base no calendário, apresento a seguir o extenso memorial descritivo, utilizando as aulas e datas como marcos. Mantive o original dos textos da Agenda e da Parada Obrigatória do TelEduc, apresentados em *itálico*.

1ª Aula: 16/02/04

Ao chegarmos à Faculdade METROCAMP, encontramos um ambiente totalmente oposto ao de que precisávamos e acreditávamos que ocorreria, como relato a seguir, com base no meu diário de campo:

Início das aulas. (...) A sensação nesse dia era de um ambiente totalmente desorganizado; a instalação física da Faculdade, ocupando o mesmo espaço do Colégio Progresso, passava por reformas. Então, encontramos pisos sendo refeitos, paredes sendo erguidas, sujeira por toda parte, não sabíamos (Maria Lucia e eu) onde se encontravam as classes.

A primeira turma com que conversarmos foi a da Pedagogia. A prof^a. Maria Lucia apresentou oralmente o objetivo da disciplina, que seria explorar a utilização das diversas mídias – computador, vídeo, fotografia,

imagens de revista etc., tomando como fio condutor para explorar esses recursos tecnológicos a história de vida de cada um, inclusive a escolar.

Fui apresentada e expliquei qual a importância dessa estratégia. Utilizei os argumentos de que, quando resgatamos a nossa própria história enquanto sujeitos aprendizes, estamos possibilitando a reconstrução dos caminhos pelos quais aprendemos e, portanto, dos caminhos utilizados para nos ensinarem, e assim nos questionarmos o quanto estas construções feitas ao longo de uma vida interferem na nossa formação e atuação enquanto professores e profissionais da educação.

Ao final, solicitamos a atividade:

Que imagem está associada à sua lembrança de aprendizagem? e/ou

Uma imagem que está associada à sua lembrança de uma situação de ensino e/ou aprendizagem.

Dei como exemplo a minha aprendizagem de andar numa bicicleta.

Como nesse início não havia laboratório de informática em funcionamento, dei seguimento a essa atividade em minha residência. Digitei todas as mensagens que os alunos escreveram em papel e, posteriormente, quando o TelEduc foi liberado, enviei pelo correio eletrônico do ambiente as mensagens para cada aluno, já com a intenção de que aprendessem a utilizar o ambiente virtual. Esta atividade foi contemplada na pesquisa, que pode ser consultada no item 3, seção 2, “Análise Qualitativa”.

Depois de toda a apresentação da proposta de trabalho, tentamos, com essa atividade, desconstruir um pouco o paradigma de que somente aprendemos quando estamos no ambiente de formação escolar formal, enfatizando que a aprendizagem se dá ao longo da vida, conforme afirma Valente (2005a):

Desenvolver a predisposição de aprendizagem ao (lifelong-learning-mindset). Isto significa saber alterar essas duas modalidades de aprendizagem, caçador-ativo e receptor-passivo, de forma complementar e não antagônica. As duas modalidades são necessárias para que o sujeito possa ser efetivo aprendiz. (...) Neste sentido, aprender significa o aprendiz ser capaz de utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já adquiridos na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida, convertendo-a em conhecimento.

Nesse primeiro momento, a intenção foi provocar os alunos quanto às aprendizagens significativas, ou seja, importantes para eles, registradas em suas

lembranças, com o cunho da afetividade, de modo a sensibilizá-los para o tema. A resposta dos alunos à proposta foi muito boa: conseguimos sensibilizá-los para a utilização das TIC e para a importância das histórias de vida na formação de professores.

2ª Aula: 05/03/04

Nessa aula, unimos as duas turmas e fizemos a “Oficina de Contar Histórias”, com a contadora de histórias Maria Lucia Neves (Malu).

Ela apresentou o papel da contação de história em vários contextos de exclusão social, inserindo-o também na atividade pedagógica, na educação formal. Contou-nos sobre sua experiência em algumas dessas atividades e acrescentou dizendo que esse recurso “cabe em qualquer situação”.

Relatou sua história de vida, como foi inserida no mundo das histórias através de sua avó mineira e de sua Tia Maria, que lhe contavam histórias engraçadas e “de medo” antes de dormir, em uma cidade pequena, onde havia somente a luz do poste para auxiliar. Assim, a contadora Malu questionou os alunos sobre quais lembranças nossas crianças irão ter de nós, educadores, afirmando que é importante resgatar essas lembranças boas e colocarmos na prática do nosso cotidiano.

Afirmou a contadora de histórias que os sentimentos e sensações que as histórias provocam nas crianças são importantes para seu aprendizado. O medo sempre é um fator desafiador nas histórias, fazendo-se necessário parar de proteger as crianças e trabalhar o medo. A importância das histórias está no sentido de auxiliar nos problemas relacionados à memória e dicção, com a utilização de parlendas.

Ela apontou que pesquisas mostram que o aprendizado é mais eficiente quando é feito com bom humor, levando alegria para o cotidiano escolar.

Ainda fez um regate do contar histórias desde os primórdios da civilização da tradição oral, tal como na afirmação de Nelly Coelho (1991):

O poder de resistência da palavra prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros, certa experiência sua, que poderia ter significação para todos. (COELHO, 1991, p.13).

A contadora discursou sobre os contos tradicionais até os autores clássicos, como os irmãos Grimm, percorrendo os contos árabes, as histórias orientais, a mitologia grega, a indiana, analisando estruturas textuais de autores como Miguel de Cervantes e Monteiro Lobato, explicando a origem, simbologia, tradição cultural, o folclore e as ideologias presentes nas histórias contadas ao longo dos tempos. Narrou algumas pequenas histórias, fez muitas indicações bibliográficas, e, ao final, contou a história emocionante da autora Marina Colasanti (2004), “A Moça Tecelã”¹⁹, com riqueza de detalhes, expressões e técnicas próprias da contação de histórias, tais como a entonação da voz, o simbolismo, a expressão corporal, a música, e tudo sem a presença material do livro.

Ao término, solicitou aos alunos que fizessem desenhos sobre os desejos ou um desejo que gostariam que se tornasse real, fazendo uma analogia com a história.

A contadora, enquanto os alunos desenvolviam a atividade, elaborou um tear com papel de revista e papel sulfite, simbolizando a história que havia acabado de contar.

Sobre o contar história, recorremos a alguns estudiosos sobre o tema, como Celso Sisto (2007), que elucida sua importância, afirmando que o contar histórias:

É o fazer, “*in vivo*” (que é mais que “*in loco*”), que é este fazer que permite quase tocar o texto com as mãos, quase roçar nos olhos do ouvinte com a história, quase apresentar as infinitas possibilidades de leitura de um texto. A arte do contar histórias opera antes com a noção de sugestão, de esboço. Nenhum contar é definitivo e pronto e acabado. Toda história contada oralmente é antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada.

Mas não basta boa intenção para fazer arte. A arte de contar exige um fazer anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, estudo, ensaio, profundidade. E é, evidentemente, exercício de longo prazo. A arte de contar histórias é também a arte de não fazer concessões: contar bons textos, contar tendo preparado, contar para ir além do que se conta. No mínimo, técnica e emoção. Técnica e repertório. Na ordem que se preferir! (SISTO, 2007, p.39-41).

¹⁹ A cópia deste texto está no Anexo 2 em formato digital.

Nossa intenção, com essa atividade didática, foi prepará-los para as narrativas da própria história de vida, o que vem ao encontro do pensamento de Walter Benjamim, citado no texto “Experienciando a narração: relato de uma prática”, de Fontana e Pinto (2000):

Ao socializarmos as impressões e as reflexões provocadas pelas leituras dos “contadores de história”, nós, alunos e professores, também passávamos a nos narrar, abrindo-nos ao outro. Começava, então, a circulação e consumo das nossas próprias trajetórias - a sala de aula passou a ser habitada também pelos nossos saberes pessoais e subjetivos, provindos de nossa vivência. Benjamin (1994) explicita como a escuta e a leitura da narrativa trazem consigo uma força própria que leva, muitas vezes, a desdobramentos e movimentos outros: “[a narrativa] não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (...) Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIM, 1994, p. 204 apud FONTANA; PINTO, 2000, p. 171).

3ª Aula: 12/03/04

Essa aula foi devolvida pela professora Carmem Júlia Pereira, pois ela havia disponibilizado as duas aulas da semana anterior para podermos fazer a “Oficina de Contar Histórias”. Cada classe, de Normal Superior e Pedagogia, tinha duas aulas por semana da disciplina em questão, e precisamos utilizar quatro aulas.

Solicitamos aos alunos que fizessem as atividades descritas a seguir em papel, para, posteriormente, serem postadas no TelEduc, pois o laboratório de informática ainda não estava disponível.

A primeira atividade foi elaborar um comentário sobre a oficina de contar histórias da Malu Neves. Essa atividade foi contemplada na análise qualitativa da pesquisa, exposta no Capítulo 3, seção 3.2.²⁰

A segunda atividade foi escrever uma situação simulada, na qual poderiam aplicar o recurso de contar história, em um contexto de ensino-aprendizagem (na escola ou fora dela). Contar história no sentido de uma estratégia de comunicação e uma

²⁰ A gravação da Oficina está disponível no Apêndice 5 em formato digital.

ferramenta educacional. A finalidade, nesse momento, foi oferecer ferramentas para análise de situações práticas de aprendizagem²¹.

4ª Aula: 19/03/04

Hávamos anunciado nas aulas anteriores que faríamos um Mural da Imagem²², que começamos a elaborar a partir desta aula, objetivando que o aluno pudesse analisar as potencialidades da imagem no contexto da comunicação. Solicitamos que os alunos levassem imagens, que foram selecionadas e apresentadas em atividades grupais, e, posteriormente, afixadas em um mural na sala de aula. Ainda como complemento dessa atividade, sugerimos a dramatização de livros infantis para continuarmos as reflexões sobre a importância da atividade de contar histórias.

Essas aulas no início do semestre foram ministradas na sala de aula. Ao iniciarem as aulas no laboratório de informática, reservávamos um tempo para as apresentações do Mural da Imagem em sala de aula e, na sequência, íamos ao laboratório para dar prosseguimento às atividades.

As turmas apresentaram no Mural da Imagem, nesse dia, imagens sobre Charles Chaplin e um pequeno histórico sobre sua vida, além do atentado ocorrido na Espanha, retiradas do jornal *Correio Popular*, da cidade de Campinas-SP. Nas dramatizações de histórias infantis foram escolhidos os seguintes livros: *Fábula Rato, Galo e Gato*, de Monteiro Lobato; *Arca de Noé*, de Luci Cousins; *Maurício, O Leão de Menino*, de Flávia Maria e Millôr Fernandes; e *A gatocleta do Miafino*, de Flávia Muniz.

Segue a orientação elaborada pela professora Maria Lúcia em 16/04/2004, depois de já termos iniciado a atividade sobre o Mural da Imagem, com a intenção de apurar o “olhar” de nossos alunos. Insiro a orientação aqui, fugindo da ordem cronológica das aulas, para esclarecer de forma didática nossas intenções com essa estratégia de ensino.

²¹ Estas atividades encontram-se no Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc, nos seguintes locais: Disciplina CMEP002 “Comunicação, Multimeios e Educação” – Pedagogia. Disponível em http://www.ead.unicamp.br/~TelEduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=481. Acesso em 30/03/2004. Disciplina: MENS001 “Multimeios e Educação” – Normal Superior. Disponível em http://www.ead.unicamp.br/~TelEduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=480. Acesso em 30/03/2004. Grande parte das atividades que foram previamente autorizadas a publicação, encontram-se no site desta pesquisadora: <http://www.biasanz.com.br> em Habitat de Memórias, acesso em 29/05/2009.

²² Algumas destas dramatizações estão disponível no Apêndice 5, em mídia digital.

MURAL DA IMAGEM - Considerações sobre o 'olhar'

O que temos como objetivo ao discutirmos e analisarmos as imagens trazidas por vocês para o nosso mural?

Aguçar a percepção visual, habituar a enxergar numa imagem uma radiografia de significados invisíveis, entender como a imagem condiciona nossa apreensão do mundo, nossa identidade, nossos sentimentos.

Pequeno roteiro de observação e reflexão:

Existem vários meios de comunicação humana. Eles mostram as várias maneiras como apreendemos a realidade, como nos organizamos em sociedade, como pensamos o mundo e o expressamos.

Cada meio tem sua linguagem própria e um potencial específico de aplicação.

Em cada meio está embutida uma lógica operacional (formas de organizar, listar, classificar, selecionar, analisar, sintetizar, combinar, memorizar). Tomemos como exemplo um livro de história infantil: ao dramatizarmos essa história, faremos uso de outros recursos de expressão; se desenharmos uma imagem-síntese dessa história, usaremos outros recursos para expressá-la. Isto é a 'lógica operacional' do meio de expressão.

Vamos refletir: as imagens captadas (via TV e/ou foto) podem ser consideradas como 'espelho do real', ou descrições da realidade?

Ao analisarmos uma imagem devemos:

Distinguir seu gênero: ela pretende-se um documento ou é uma ficção criativa?

Classificar sua natureza: estética, jornalística, publicitária, histórica, científica.

Levar em conta sua técnica e a tecnologia da época em que foi produzida. É interessante ter conhecimento sobre a história das técnicas da imagem e das tendências estéticas.

A forma de sua produção: quem a produziu? Quem a veicula? A que público é dirigida? De que forma pretende causar impacto?

Analisar a denotação (o conteúdo explícito) e a conotação (mensagem codificada que usa os signos e símbolos da cultura onde está inserida).

Observar que nós, como observadores da imagem, usamos nossa própria experiência de vida e nosso saber ao fazermos o reconhecimento do "conteúdo" da imagem. Nosso olhar sobre uma imagem é diferente do olhar do outro sobre a mesma imagem.

Ter em mente que as "mercadorias" (consideradas em seu sentido amplo: coisas, idéias, ideologia) de nossa sociedade são apresentadas através das imagens.

Características intrínsecas à foto.

Congelamento e unicidade do momento.

Sentimento de presença de um ausente, de um momento que não existe mais.

Presença de conjuntos simbólicos, sistemas de valores que representam uma cultura, ou formam uma ideologia.

Citações de dois filósofos:

Goethe: “Olhar apenas para uma coisa não nos diz nada. Cada olhar leva a uma inspeção, cada inspeção a uma reflexão, cada reflexão a uma síntese, e então podemos dizer que, com cada olhar atento, estamos teorizando”.

Otávio Paz: “A ambiguidade da imagem não é diferente da ambiguidade da realidade. A imagem não explica a realidade, convida a recriá-la e a revivê-la”.

O Poder da imagem: as imagens possibilitam a valorização da cultura, do país, ou, até ao contrário, contribuem para repudiá-lo.

Vamos fazer uma reflexão sobre o bombardeamento imagético a que somos submetidos. Como tem sido formada nossa identidade como povo?

Nesse sentido, as atividades propostas visavam sensibilizar nossos alunos sobre a importância da imagem em seus aspectos comunicacionais e ideológicos e, ainda, na formação de nossos pensamentos, mediante sua apreensão pelos órgãos do sentido.

Sabemos que nosso pensamento é formado por signos, portanto, por imagens também, e esses são constitutivos de nossa aprendizagem, característica relevante na constituição das memórias dos alunos construídas ao longo de uma vida. Recorremos a alguns estudiosos sobre o tema, como Damasceno (2004), que, ao citar Bakhtin (1988), nos faz compreender que:

A gênese e a natureza do fenômeno psíquico não podem ser encontradas nas profundezas do código genético nem nas alturas insondáveis do espírito, mas no processo interacional da vida, tal como admitia Bakhtin há mais de 60 anos, ao analisar a consciência humana: “psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior (...). É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas esse encontro não é físico (direto): o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior”. (DAMASCENO, 2004, p.3).

Em seus estudos sobre semiótica, Santaella (2000) afirma que

Um signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por um Objeto e, de outro, assim determina uma idéia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino o Interpretante do signo, é, desse modo, mediatamente determinada por aquele Objeto. Um signo, assim, tem uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante (8.343). (SANTAELLA, 2000, p.12)

Souza (2007), ao fazer uma análise da semiótica peirceana, que enfatiza a importância dos signos em relação à aprendizagem, explica que:

Em Peirce, a semiótica não é um quadro aplicado à realidade. Ela dá conta de um processo de aquisição de saberes. E se o saber é pensado como uma terna pesquisa, a noção de falibilidade se instaura no seio da semiótica peirceana. O que se destaca nestas três características de Peirce é que, primeiramente, o movimento rege as relações dos signos. O signo não tem um lugar fixo e estável em uma estrutura. Assim, em lugar de projetarmos uma lógica espacial de controle de um dado território onde os signos são encontrados bem alojados [...] passamos a perceber um fluxo temporal onde se inscreve o processo de aprendizagem de novos saberes (SOUZA, 2007, p.2, p. 2)

Concluimos com Damasceno (2004), que assevera:

O homem é um ser consciente, ou seja, ele toma consciência de si e destaca-se de sua própria atividade (“espelha-se”), atividade que é o processo de transformação recíproca entre o sujeito e o objeto, em que o objeto vira sua forma subjetiva (imagem mental) e a atividade do sujeito transforma-se em seus resultados objetivos (produtos) (DAMASCENO, 2004, p. 3).

5ª Aula: 26/03/04

Iniciamos, a partir dessa aula, nossas atividades no laboratório de informática. Segue a primeira agenda que relata as memórias das nossas aulas:

1ª Agenda TelEduc – Ambientação 24/03/2004

1ª. Unidade: Ambientação, período de 26/03/2004 a 09/04/2004

Bem-vindos ao curso “Comunicação, Mídias e Educação”, o qual já está sendo oferecido em parte presencialmente, e começará, em breve, também à distância.

Para darmos início aos nossos trabalhos, sugerimos que leiam atentamente a ferramenta Atividades. Sugerimos algumas atividades que estão detalhadas nesta ferramenta.

A ferramenta Mural será utilizada para chamadas de eventos que ocorrerão durante nosso curso, divulgação de cursos extradisciplinares, festas etc. É um mural da nossa turma. Se vocês tiverem informações, fiquem à vontade para divulgá-las por este meio de comunicação. Finalizando nossa apresentação inicial, além das atividades propostas, manteremos um diálogo através de sessões de bate-papo, previamente agendadas.

É importante a participação nestas sessões. Agradecemos a todos o interesse pelo curso e esperamos contar com suas contribuições e sugestões para que possamos nos aproximar cada vez mais dos objetivos e das expectativas dos participantes.

Atenciosamente,

Prof^a Maria Lucia Fagundes e mestrandia Beatriz Sanz Vasquez

Na ferramenta Atividades, disponibilizamos a seguinte proposta:

1^a. Unidade – Ambientação / Apresentação Pessoal (até dia 11/04):

A primeira atividade deste curso será o preenchimento do perfil do aluno. Para isso, entre na ferramenta PERFIL, opção Preencher Perfil, e escreva um pequeno texto de apresentação sobre sua formação, atividades que exerce, o que gosta de fazer, ou seja, informações que julgue úteis para sua apresentação. Use esse espaço para falar um pouco sobre você, seu trabalho, sua família, seus amigos, lugares interessantes, o que você gosta de ler... Enfim, escreva sobre você! Se você tem uma fotografia digitalizada, poderá usar a opção Enviar/Atualizar Foto para disponibilizá-la.

Também nesta ferramenta PERFIL você poderá ver/alterar dados pessoais. Leituras sobre o ambiente TelEduc (até dia 11/04/04):

Para conhecer melhor o TelEduc sugerimos a leitura do texto “O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento”, e visita ao site que se encontra na ferramenta “Material de Apoio da 1^a. Unidade”. Visite também a ferramenta “Estrutura do ambiente”; lá, você encontrará explicações sobre todas as ferramentas, inclusive algumas que não estão disponíveis no momento.

As turmas apresentaram imagens de Ayrton Senna e uma frase sua: “Quando tiver que ultrapassar, vou ultrapassar mesmo. Cada piloto tem um limite. O meu é um pouco acima dos outros”. Segundo algumas reflexões apresentadas pela classe, a primeira palavra que vem à mente vendo aquelas imagens é “saúde”, seguida de “Rei

da Chuva”. As imagens ainda suscitaram outros comentários: a morte trágica sempre lembrada; a exigência consigo mesmo e com os outros; sua imagem de pessoa pública resistiu ao desgaste que a mídia provoca. Outras imagens postadas foram: fogos em formas sobrenaturais, lembrando fantasmas; um mapa *mundi* em uma maçã que está sobre uma mesa de professor; uma propaganda do SENAC; uma pessoa dentro de uma caixa e um homem deitado fumando na cama, olhando para as costas de mulheres seminuas.

Refletimos sobre as imagens, constatando que nada na propaganda é gratuito e que não estamos acostumados a pensar e a ver.

Nessas duas aulas no laboratório de informática, auxiliamos os alunos na inscrição no TelEduc, passo-a-passo, desde o acesso ao AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), na página do curso, até a criação de uma conta de e-mail para os alunos, utilizando, como recurso auxiliar, o projetor (*data show*).

6ª Aula: 02/04/04

Eleição de um responsável pela organização do espaço do mural. As alunas pediram respeito ao espaço, pois o mural estava sendo destruído provavelmente pelos alunos que utilizavam as salas de aulas durante o dia, visto que as aulas eram no período noturno. As turmas também apresentaram as seguintes dramatizações de histórias *infantis*: *Dodó*, de Ziraldo, *Abaixo o Bicho-Papão*, de Walcyr Carrasco, e *O Segredo do Rei*, de Carmen Berenguer.

No laboratório de informática, iniciou-se a criação de pastas padronizadas no computador, pois os arquivos que ficavam dentro do ambiente em rede, acessado através de um *login* geral para os cursos da faculdade, acabavam sendo alterados ou mesmo excluídos. Assim, optamos por criar áreas específicas para os nossos alunos, dentro do ambiente de rede.

Alguns alunos iniciaram a digitação das atividades sobre a oficina de contar histórias, bem como sua aplicação pedagógica, fazendo *upload* para o AVA. Muitos alunos precisaram de ajuda no editor de textos e no ambiente virtual. Outros, ainda, estavam aprendendo a navegar na Internet, acessar e-mails e preencher seu perfil no ambiente TelEduc. Importante ressaltar, portanto, que cada aluno se encontrava em

diferentes níveis de aprendizagem em relação à tecnologia e às atividades propostas. Muitos não conseguiram, por isso, cumprir os prazos estabelecidos e a situação ficou prejudicada devido às faltas durante as aulas, o que contribuiu para um maior descompasso dos ritmos de aprendizagem.

A agenda que segue confirma essa situação, o que gerou em mim muita ansiedade, ao perceber que as aulas não entravam num ritmo mais constante devido às muitas intercorrências, não somente dos alunos, mas também de ordem técnica, como arquivos já digitados que foram apagados. O clima, às vezes, era de que “as coisas não davam certo”, mesmo com nossas justificativas e explicações a respeito do que ocorria.

Frente a esses problemas de aprendizagem e de ordem técnica, disponibilizei-me para aulas extras de suporte à informática antes do horário normal de aula, no intuito de capacitá-los quanto à utilização mais eficaz da tecnologia e também ajudá-los a progredir nas atividades a serem realizadas. Essas aulas, embora frequentadas por um número reduzido de alunos, eram extremamente produtivas, pois era possível dar atenção individualmente aos alunos.

Assumi um papel de mediadora entre vidas e suas histórias a serem registradas, de facilitadora da aprendizagem de uma tecnologia, a ser conquistada de maneira respeitosa e afetiva, disponibilizando minha história de vida como exemplo para fins didáticos e, ao mesmo tempo, dialogando, interagindo presencialmente e à distância, de modo a adotar uma postura dialógica, visando à reflexão sobre a ação do estudante quanto à sua aprendizagem, num pensar crítico. Sobre isso, Leite (2003) faz um paralelo relevante e sutil do papel do pesquisador ao lidar com essa temática:

Se o trabalhar com História de Vida implica que o investigador, tal como o psicanalista, assuma uma postura de mediação, levando, por exemplo, um(a) professor(a) a falar sobre o seu percurso profissional - no caso de uma pesquisa sobre formação de professores/construção identitária -, há então neste ponto uma necessidade inversa, isto é, a da História de Vida lançar mão de premissas psicanalíticas (sem que isso implique a anulação da presença de um ativo enfoque histórico-sociológico). Eis aqui, portanto, o mútuo encontro entre a História de Vida e a Psicanálise: A primeira como necessária à clínica psicanalítica e a segunda fornecendo premissas para que, no trabalho de investigação, não se tenha uma relação unidimensional entre quem pergunta e quem responde, mas sim de mediação (LEITE, 2003).

Ainda sobre o papel do professor, baseando-se na obra de Paulo Freire, Calixto (2007) reflete que:

Ao desconstruir o lugar de opressivo do professor, Freire instituiu o lugar do animador, no círculo de cultura, cuja função é provocar a problematização do tema. Ele procura, entre os demais, criar uma equação de falação: pensar, falar, discutir e concluir sobre o conversado, abstraindo uma nova visão sobre os dados do fenômeno abordado, pois o pouco saber de cada um agrega-se aos poucos saberes dos demais, gerando pensamentos-linguagem novos que tomam o pouco saber de cada um saber maior que o antes sabido (FREIRE, 1987a, p.29). Desse modo, o uso da linguagem em sua dimensão de fenômeno coletivo tem a propriedade de produzir novos saberes em uma perspectiva singular pois não sucumbe à diferença. Assumindo esse papel dentro dessa perspectiva, desenvolvi minha docência e construí as práticas pedagógicas que utilizei, em um movimento interno de muita efervescência e constante avaliação e reflexão sobre a minha ação. (CALIXTO, 2007, p. 74).

7ª Aula: 16/04/04

Nessa aula fotografamos os alunos utilizando uma máquina digital, com a intenção de oferecer o acesso a mais esse recurso tecnológico e, assim, deixá-los experimentar a inserção de fotos no perfil e em outras áreas. Demos continuidade à atividade sobre a história de vida e também às aulas de suporte à informática. Os alunos começaram a ler as atividades postadas pelos colegas sobre suas histórias de vida. Foram apresentadas no mural imagens de fumantes e pulmões. Assim, na agenda a seguir, foi indicada a seguinte orientação.

2ª Agenda TelEduc – 15/04/2004

2ª Unidade: Atividades – Histórias – Período: 15/04/04 a 23/04/04

Estamos na segunda unidade do curso! Nesta viagem, algumas pessoas ainda estão chegando... outras nem conseguiram iniciar... mas, o mais importante disso tudo é que vocês continuam! Nosso curso continuará centrado na ferramenta Atividades. É através dela que vocês se orientarão para acessar as demais ferramentas.

Observem que a Agenda da 1ª Unidade permanecerá em Agendas Anteriores, na própria ferramenta Agenda; assim, quem perdeu a primeira unidade, basta ir em Agendas Anteriores e fazer os passos indicados, colocando as atividades durante a próxima semana.

As ferramentas PORTFOLIO e MURAL estão sendo bem utilizadas.

Atividades – Histórias – 2ª Unidade

Para esta 2ª Unidade faremos três atividades, sendo que duas delas foram solicitadas no dia 12/03 por escrito e foram digitadas para os Portfólios Individuais nas últimas aulas: 26/03 e 02/04.

Assim, podemos aprender a utilizar a ferramenta Portfolio, inserindo arquivos dentro do Ambiente de Ensino à Distância TelEduc, e também criamos as pastas de cada um dentro dos microcomputadores, padronizando alguns procedimentos. Estas atividades já solicitadas, bem como esta da aula do dia 16/04, estão na Ferramenta Atividade.

Foi enviado hoje, 15/04, um e-mail para todos os alunos inscritos no curso, explicando esta atividade e solicitado a M. que imprima e afixe no mural da classe.

Ao curso também foi acrescentada a ferramenta Parada Obrigatória. Seu objetivo, neste curso, é fazer um fechamento, para cada unidade, em termos das atividades desenvolvidas. Você já verificou se está em dia com os seus trabalhos?

Atenciosamente,

Profª Maria Lucia Fagundes e mestrandia Beatriz Sanz Vazquez

Na ferramenta Atividades, disponibilizamos a seguinte proposta:

Atividade Oficina e aplicação pedagógica – Aula 12/03

São duas as atividades: 1ª) Elaborar um Comentário sobre a Oficina de Contar Histórias, da Malu Neves, em 05/03/04 (digitar no Aplicativo Word e salvar como: comentario_oficina); 2ª) Escrever uma situação simulada onde poderá aplicar o recurso de contar história, num contexto de ensino-aprendizagem (na escola ou fora dela). Contar história no sentido de uma estratégia de comunicação e uma ferramenta educacional (digitar no Aplicativo Word salvar como: aplicacao_historia). Procedimento: colocar no seu portfolio.

Atividade História de Vida – Aula 16/04

Na aula de hoje, você começará a resgatar e relatar algumas das experiências de vida que nortearam sua escolha profissional. O objetivo desta atividade é a descrição da trajetória de vida de cada aluno, relacionada com o aspecto acadêmico ou profissional. Para tanto, você deverá produzir um texto de no mínimo 2 e máximo 5 páginas, descrevendo os incidentes que ocorreram (influências de parentes ou amigos, um fato marcante) ou características individuais (gostar ou estar interessado em algo), que marcaram sua vida e que, de certa forma, contribuíram para a escolha da carreira de educador (ou interessado em questões educacionais, de formação) e do trabalho que desenvolve ou está interessado em desenvolver.

Nota-se que as atividades propostas aos alunos foram solicitadas em diversos momentos, tanto na agenda, quanto na ferramenta Atividades, mas, como os alunos se encontravam em momentos diferenciados, estávamos sempre repetindo, dando ênfase para que todos conseguissem acompanhar a disciplina.

Em uma revisão bibliográfica sobre história de vida, de autores como Josso (2004), Nóvoa (2001a; 2001b), Hernandez e Sancho (2006), Catani et al (2000), Lícia Souza (2007), Elizeu Souza (2006), Izquierdo (2004a; 2004b), Halbawachs (1990), Kenski (2007), Thompson (1992), Perrenoud (2002), biografias, autobiografias, relatos de vida, narrativas de vida passam por uma terminologia diferenciada que, muitas vezes, representam a mesma postura epistemológica e metodológica ou, em outros casos ainda, nomenclaturas aparentemente iguais que designam conceitos e aplicações diferentes.

Como não privilegio uma ou outra das condutas, técnicas e métodos adotados pelos autores, considero ainda, em uma perspectiva da história oral, que elas não se adequam, pois esta se baseia em entrevistas orais como fonte de coleta de dados, como sugere Zilda Kessel, uma das estudiosas no Brasil sobre o tema no relato transcrito, que segue. Não cabe aqui a discussão sobre todas elas, aproprio-me do conceito epistemológico que as envolve, partindo para um voo solitário na apropriação das memórias digitais:

Afinal o que as futuras professoras aprendem ao contar a sua própria história. Afinal, além de fazê-las entrar no mundo digital, vc as fez olhar a sua trajetória. Isto tem a ver com metodologias de formação de professores (...) Ok, alguns vêm como campo, outros como metodologia auxiliar da História, há outros e outros. A metodologia de histórias de vida que a área de História passou a lançar mão possibilitou que memórias emergissem: memórias de minorias, memórias de experiências que não estão disponíveis em documentos, enfim a tal da história vinda de baixo. (...) Para a educação, o trabalho com memórias dos futuros educadores passou a ser foco de muitos estudos em função da possibilidade deste trabalho com as vidas dos mestres fazerem emergir as representações que os professores têm de seu papel e de sua prática. Passou-se a perceber que a mudança das práticas não se fazia "de fora para dentro" com o treinamento de educadores mas que

as experiências de vida dessas professoras é o conteúdo fundamental da formação (KESSEL, 2005)²³

Utilizo as histórias de vida como estratégia de formação, permitindo uma construção de uma prática pedagógica incomum, flexibilizando, como afirma Elizeu Clementino de Souza (2006):

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p.3)

Aproximo-me do instrumental de colher os dados memorísticos, quando utilizo, segundo Souza (2006, p. 24), de documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), como também do modelo interativo ou dialógico, seguindo a diferenciação conceitual e terminológica dos modelos apresentados por Pineau e Le Grand (1993, pp. 99-102), no sentido de apreender o papel que podem ocupar os atores e os pesquisadores em um projeto de investigação/formação. A respeito desse modelo interativo ou dialógico, Souza (2006, p. 27) esclarece que este

Adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação.

E Fazenda (2006) acrescenta que

A pesquisa/ação/formação é um campo emergente neste momento dos mais importantes nas investigações sobre educação. Histórias de Vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação como práticas de formação. Elas não apenas possibilitam a teorização das práticas empíricas, mas a articulação dialética das duas polaridades não excludentes – prática e teoria.

²³ Transcrição de relato escrito no aplicativo de mensagens *on-line* Windows Live Messenger, entre esta pesquisadora e a professora Zilda Kessel, em 01/06/2005.

Na pesquisa que resultou nesta dissertação, as histórias de vida estão inseridas em uma perspectiva maior, que eram as memórias de professores. Neste sentido, completam os estudos de Souza (2006):

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

A importância da utilização das histórias de vida gera uma reflexão a partir do olhar para dentro de nós, da nossa história de vida escolar, utilizando assim nossa experiência vivida como fonte de conhecimento. (SOUZA, 2006, p.23)

Entre os autores que recorrem à experiência de vida em suas pesquisas, Nóvoa (2001b) atenta para a prática reflexiva, que dá sentido à experiência:

Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. Eu diria que elas não são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas que elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão. E, portanto, tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (...) Mas, insisto neste ponto, a experiência por si só não é formadora. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do princípio do século, dizia: “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. E, na verdade, há muitas vezes esta idéia. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001b)

Davini (2003) nos faz refletir que:

[...] percebemos que as pessoas que somos hoje foram construídas por experiências passadas e algumas relações entre o hoje e o passado ficam mais claras. Isso nos faz resgatar as influências de cada vida escolar, no modelo de professora que somos hoje. Muito embora queiramos negar certos modelos, eles fazem parte de nós e aparecem quando temos algum conflito em sala de aula: nossa tendência é repetir modelos nesses momentos. Nos conscientizamos de algumas marcas que, inconscientemente, falam em nós.

São essas experiências que nos constituem enquanto seres humanos ao longo de nossa vida que a memória resgata, aqui explicado no conceito de Larrosa (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (...) O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 24-26).

Assim, todos, alunos e pesquisadores, fizeram a experiência de exposição. Segundo Madalena Freire (1999 apud DAVINI, 2003):

Ao resgatar no professor o aluno que foi, encontrou uma forma de luta contra a repetição de modelos recebidos. Trazer para a consciência fatos que na verdade resistimos em lembrar, é recuperar nossa história, nossas marcas, nosso percurso e desejo. Recuperar o passado é a chance de construir a diferença em direção ao presente e ao futuro.

Aprender significa, portanto, segundo a autora, processos que envolvem:

[...] um movimento de superação de modelos, recriando-os e construindo o jeito próprio de ser e de pensar. Superação, que começa pelo processo de imitação do educador que tivemos, segue em direção a

repensá-lo, para depois, recriá-lo, promovendo escolhas, que nos fazem autores de nosso fazer pedagógico. (FREIRE, 1999 apud DAVINI, 2003)

Ao propor o relato escrito, o exercício de escrever a sua trajetória de vida, refleti sobre os significados apontados anteriormente que pudessem gerar uma aprendizagem significativa²⁴ aos alunos em formação, já que essa foi uma proposta fechada, pois, naquele momento, não havia outra forma de comunicar suas histórias de vida que não fosse pelo AVA, de forma escrita, mesmo seus interlocutores estando presentes lado a lado, fisicamente, dentro do laboratório de informática ou no dia a dia da sala de aula, e podendo se expressar oralmente. O registro das memórias no ambiente virtual é que tornou possível a análise e reflexão, que se perderiam no relato oral.

A importância do relato escrito é apontada por Kramer (1998):

Consideramos que é pela escrita que passa fundamentalmente a reversão de uma situação de poder instituído, em particular no que se refere à formação de professores. Sabemos, também, que é preciso enfrentar essas e muitas outras questões, em particular o processo histórico de constituição do alfabeto que supostamente permite representar a oralidade mas que, ao mesmo tempo, provoca a perda da oralidade. Sobretudo, temos clareza de que na linguagem em geral e na linguagem escrita em particular (parte da linguagem), o crucial é a significação. (KRAMER, 1998, p. 34).

Tais considerações permitem pensar que “a escrita tem um caráter reestruturador da subjetividade” (KRAMER, 1998, p. 37).

Ainda sobre a importância do texto, Paulo Freire (2001) elucida:

Penso também que se preocupar com imobilizar é falhar na compreensão de que a linguagem escrita tem a aparência, mas apenas a aparência, de tornar imóvel o dinamismo da oralidade. Na verdade, a linguagem escrita não torna nada imóvel, mas em certo sentido ela fixa a força da linguagem oral. É por isso que a leitura do texto escrito deveria ser a reinvenção do discurso oral. [...] A incompletude do texto pode ser tão importante quanto a completude em um momento histórico

²⁴ Utilizamos o conceito de Ausebel sobre aprendizagem significativa que é “a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. O cerne do processo de aprendizagem significativa é que, uma determinada idéia ao ser aprendida é relacionada de forma não-arbitrária e substantiva (não-litera) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, relacionada a alguns aspectos relevantes existentes na sua estrutura cognitiva (e.g., uma imagem, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição)”. (AUSUBEL, 1980, p. 34; AUSUBEL, 1968, pp. 38-39)

determinado, pois é a incompletude que envolve o leitor num processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico próprio dele ou dela. (FREIRE, 2001, pp. 72-73).

Nossa aposta e nossa crença é a de que “a internalização dos sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) produzidos culturalmente provoca mudanças cruciais no comportamento humano” (REGO, 1995, p. 55).

8ª Aula: 23/04/04

Nesta dia, demos continuidade às aulas de suporte à informática e às atividades sobre a história de vida, acrescentando comentários nos portfólios. Tais atividades, bem como os comentários postados pelos alunos e pelas docentes, fazem parte da análise qualitativa que compõe o Capítulo 3.

Durante as aulas, aconteceram muitos problemas de ordem técnica: a rede não funcionava, os computadores não ligavam, a conexão com a Internet não se mantinha estável, entre outros. Tal situação nos impediu de avançar. Para essa aula, havia agenda disponível no TelEduc, citada a seguir.

3ª Agenda TelEduc - 23/04/2004

Queridos alunos e alunas,

Hoje vocês deverão escrever no Word e postar no TelEduc o que já devem TER FEITO EM CASA: o texto sobre a História de Vida. Para quem não colocou ainda os outros 2 textos, hoje será o último dia (23/04/04).

Em “Material de Apoio”, um comentário visto na web sobre o livro citado por Malu. Leiam, é muito interessante! Nosso curso continuará centrado na ferramenta Atividades. É através dela que vocês se orientarão para acessar as demais ferramentas.

Observem que a Agenda da 1ª e da 2ª Unidade permanecerão em Agendas Anteriores, na própria ferramenta Agenda. Assim, quem perdeu a primeira e/ou segunda unidades, basta ir em Agendas Anteriores e fazer os passos indicados.

Recapitulando: para o encerramento do bimestre, contaram, além das apresentações das histórias e do mural da imagem, essas três atividades, sendo que duas delas foram solicitadas no dia 12/03 por escrito e foram digitadas para os portfólios individuais nas últimas aulas: 26/03 e 02/04.

Assim, pudemos aprender a utilizar a ferramenta Portfolio, inserindo arquivos dentro do ambiente de ensino à distância TelEduc, e também criamos as pastas de cada um dentro dos microcomputadores, padronizando alguns procedimentos.

Estas atividades já solicitadas, bem como a da aula do dia 16/04, estão na ferramenta Atividade.

Ao curso também foi acrescentada a ferramenta Parada Obrigatória. Seu objetivo, neste curso, é fazer um fechamento, para cada unidade, em termos das atividades desenvolvidas. Você já verificou se está em dia com os seus trabalhos?

Atenciosamente,

Profª Maria Lucia Fagundes e mestranda Beatriz Sanz Vazquez.

9ª Aula: 30/04/2004

Houve a aula extra de suporte à informática. Havíamos programado uma retrospectiva do AVA TelEduc, pois os alunos ainda estavam com dificuldades, mas isso não ocorreu, já que a classe solicitou espaço para conversar rapidamente, o que se estendeu até o final da aula. Estava prevista uma pesquisa de imagens pela professora Suely Galli Soares (coordenadora do curso), mas não foi possível sua realização. Houve leitura sobre o “texto imagem” da professora Maria Lucia.

Como muitos alunos estavam em ritmos diferenciados em relação à aprendizagem, os que possuíam maior facilidade na utilização da tecnologia avançaram com maior rapidez e iniciaram a apresentação no Power Point sobre sua trajetória escolar e/ou de vida.

O aluno F., que é cadeirante, com muitas dificuldades motoras, estava com problemas em utilizar o aplicativo Power Point. Emprestei uma apostila para que ele estudasse em casa. Nessa aula, tivemos uma participação pequena; depois, aos poucos, os alunos começaram a entrar no laboratório de informática para ler as histórias de vida.

Ainda durante essa aula, demos continuidade ao Mural da Imagem, com imagens retiradas de jornais e revistas²⁵: no jornal *Correio Popular*, de 31/05/04, uma imagem representando Lula como se estivesse dormindo para o Brasil; outra sobre *pit*

²⁵ Ressalve-se que, a respeito dessas imagens retiradas de jornais, revistas, encartes etc., não temos todas as referências bibliográficas.

boys e *bad boys* em circulação em boates; imagem do filme *Pânico*; da revista *Família Cristã*, imagem sobre estresse no trabalho; da revista *Marie Claire*, um texto sobre maquiagem e atividades femininas e a imagem de um cardápio; da revista *Nova Escola*, de 1998, fotocópia em preto e branco de escolas indígenas do Pará, em 1987, escolas da Bahia, em Bom Jesus da Lapa, e escolas da rede de ensino COC; da revista *Isto É*, de 2001, foto de assassinos quando eram bebês – a reflexão foi no sentido de não sabermos o que eles poderiam ser –, imagem de guerra com crianças, pintura de Salvador Dali, sobre o tempo. A reflexão girou em torno de que o processo de selecionar a imagem em grupo auxilia observar de vários ângulos a mesma imagem, quebrar a idéia de verdade absoluta.

A partir desse momento, para as aulas, utilizamos somente a ferramenta Agenda, pois as atividades já haviam sido todas propostas. Ao fazermos as memórias das aulas, nossa intenção foi ajudar o aluno a se localizar em relação ao conteúdo, aos prazos e ao AVA, especialmente no tocante às dificuldades de ordem técnica encontradas para utilizar o ambiente do TelEduc, gerar senhas, bem como de infraestrutura do laboratório de informática. Consideramos, então, que poderiam caminhar de forma mais autônoma, pois os problemas encontrados haviam sido superados quase na sua totalidade, mas muitos alunos ficaram desestimulados com todos os acontecimentos.

10ª Aula: 07/5/04

Durante esta aula, enfatizamos a importância da interação dentro do ambiente AVA e orientamos como inserir os comentários. Enfatizamos para que abrissem o correio dentro do TelEduc e verificassem a mensagem enviada por esta pesquisadora sobre a lembrança de aprendizagem, para que a mesma fosse inserida no portfólio de cada aluno.

4ª Agenda TelEduc - 7/5/2004

Olá, alunos! Duas atividades que estão em andamento serão encerradas na aula de hoje. Portanto, estamos utilizando este

espaço da agenda para encaminhá-las, pois são atividades rápidas.

1ª Atividade - Comentar nos portfolios a História de Vida de pelo menos 5 colegas de classe; escolham preferencialmente as pessoas que vocês não possuem tanto contato, pois é uma ótima oportunidade para nos conhecermos melhor e exercitar as ferramentas do TelEduc.

2ª Atividade - Verificar no seu correio a mensagem “1º Dia de Aula”; nela, está um pequeno texto digitado por nós (que vocês entregaram numa folha à parte, lembram?) com as impressões de cada um sobre o tema História de Vida. Sigam as instruções descritas na mensagem.

Atenciosamente,

Profª Maria Lucia Fagundes e mestrandia Beatriz Sanz Vazquez.

Ler as histórias de vida dos colegas e postar os comentários provocam, de certa forma, uma ressignificação das experiências vividas e acionam as representações contidas nas histórias de vida do leitor. Sobre isso, afirma Simões (2004):

Na cadeia triádica de classificação do signo em relação ao objeto, Peirce indica os contratos de significação emergentes destas relações: para o ícone tem-se a semelhança, a plasticidade; para o índice, a contigüidade, a proximidade; para o símbolo (onde se inserem os signos verbais) a convenção, a legislação. Logo, daí é possível deduzir-se que à infinitude semiótica dos signos contrapõe-se a delimitação significativa emergente das relações textuais e contextuais. Por isso, os recortes isotópicos são decorrentes dos signos do texto que, a seu turno, constroem trilhas a serem perseguidas pelos leitores quando da produção da leitura. (SIMÕES, 2004, p. 150)

11ª Aula: 14/5/2004

Esta foi uma das aulas mais movimentadas, pois os alunos estavam trabalhando em atividades diferenciadas: enquanto alguns estavam preocupados em aprender a trabalhar com imagens em softwares de edição gráfica, outros precisavam de auxílio para aprender a utilizar o Power Point.

Percebia-se a alegria dos alunos ao verem suas imagens inseridas no aplicativo.

5ª Agenda TelEduc - 14/05/2004

Percebemos que cada vez mais vocês estão se familiarizando e participando ativamente do Ambiente de Ensino à Distância - TelEduc. Isso é muito importante rumo à autonomia de cada um.

1. Trabalharemos hoje com as fotos da máquina digital (fotografadas na aula passada), que serão anexadas no perfil de vocês (quem não preencheu o perfil pode fazê-lo nesse momento). Trabalharemos também com as fotos que vocês trouxeram da Trajetória de Vida Escolar (solicitadas no decorrer da semana). Iremos usar o scanner para digitalizá-las e colocá-las nos portfólios.

2. Há novidades na ferramenta Leituras: uma série de sites com textos pertinentes a nossa disciplina; vale a pena dar uma olhadinha.

3. Verifiquem no seu correio a mensagem "1º Dia de Aula". Nela há um pequeno texto digitado por nós (é o texto que vocês entregaram numa folha a parte, no início do curso) com as impressões de cada um sobre o tema História de Vida. Sigam as instruções descritas na mensagem para fazer esta atividade.

4. ATENÇÃO: estou colocando as instruções para o ESTÁGIO SUPERVISIONADO de nossa disciplina. Está na pasta ESTÁGIO SUPERVISIONADO, em ATIVIDADES.

5. Quem está com atividades pendentes é só procurar as informações nas ferramentas Parada Obrigatória e Atividades ou, ainda, se preferir, ler Agendas Anteriores.

Abraços,

Profª Maria Lucia Fagundes e mestrandia Beatriz Sanz Vazquez

Todas as fotos foram digitalizadas ou levadas já em formato digital; estavam contidas nas apresentações do Power Point, sendo salvas, lançadas nos portfólios ou nos microcomputadores do Laboratório. Além de todo o conteúdo previsto, foi solicitado à docente Maria Lucia que utilizasse suas aulas para disponibilizar o estágio supervisionado.

Utilizamos os conceitos de Valente (2005b, p. 92), quando trata do uso da tecnologia na pedagogia de projetos (Figura 4) e a utilização das TIC na educação, com base na espiral de aprendizagem.

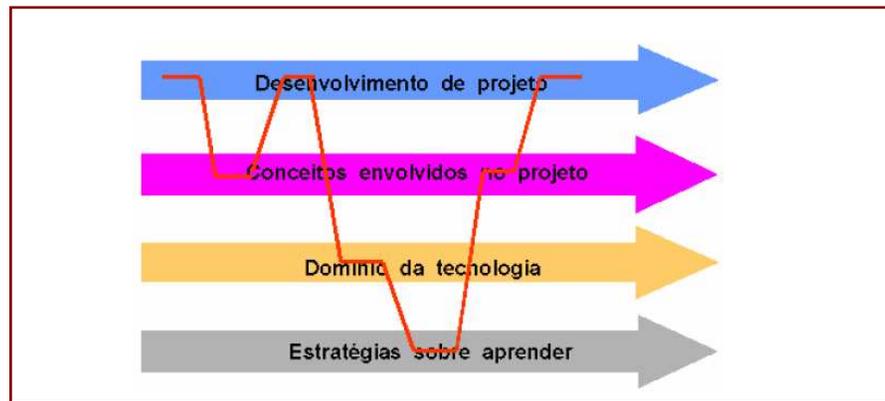


Figura 3 - “Dança” que o professor e o aprendiz realizam para construir conhecimento sobre diferentes conceitos envolvidos no desenvolvimento de projetos

Fonte: Valente (2005b, p. 93)

Segundo o autor, o eixo de Desenvolvimento de Projeto está ligado ao tema gerador, a valores, às estratégias para atingir e validar os objetivos propostos. Neste sentido, nosso tema da pesquisa estava delimitado pelas histórias de vida e todas as estratégias de ensino que possibilitariam alcançar as memórias dos alunos.

Os Conceitos envolvidos no Projeto referem-se aos conceitos disciplinares e intrínsecos ao tema (cf. VALENTE, 2005b). Aqui, incluímos todos os conceitos sobre a questão da imagem no Mural da Imagem, as reflexões sobre a contação de histórias, a aplicação pedagógica, como também todas as questões ligadas à apropriação dos multimeios e sua relação com a vida dos alunos, bem como com aspectos da futura vida profissional.

No terceiro eixo, “Domínio da Tecnologia”, inserem-se os conceitos relacionados às TIC. No caso de nossa pesquisa, toda a aprendizagem que envolve os multimeios (como máquina digital, *scanner* etc.), como também as demandas de aprendizado da Internet, do AVA TelEduc e dos aplicativos, incluindo o sistema operacional (salvar, criar pastas, localizar documentos etc.).

No último eixo, encontramos as “Estratégias sobre Aprender” que, segundo Valente (2005b), é o caminho que o aluno percorre para apreender suas estratégias na busca de informação. Este aspecto, em nossa pesquisa, ocorreu na interação com os alunos de forma presencial no acompanhamento individual, tanto durante as aulas da

disciplina, como também nas aulas de suporte à informática, e no “estar junto virtual”²⁶ no AVA, o que permite ao professor acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, bem como compreender suas estratégias de resolução de problemas (VALENTE, 1999b). Esta compreensão é fundamental para o professor propor desafios e auxiliar o aluno na atribuição de sentido àquilo que está realizando. Assim, o “estar junto virtual” propicia ao professor criar condições de aprendizagem significativa para o aluno, para que o mesmo possa construir novos conhecimentos. (PRADO; VALENTE, 2002)

12ª Aula: 21/05/04

Nessa aula, havia muitos alunos no laboratório de informática na turma do Normal Superior. A então sócia-proprietária da faculdade, Sr^a Silvia Coelho utilizou parte da aula para uma palestra sobre signos, projetos comunitários etc. Logo depois, os alunos retomaram as atividades, com meu auxílio e da professora Maria Lucia, selecionando e digitalizando as imagens que comporiam suas histórias de vida. Os funcionários da faculdade responsáveis pelo laboratório de informática ajudaram nesse dia, para suprir um pouco a nossa defasagem de tempo. Muitos alunos não levaram fotos nesse dia.

A aluna M. sempre auxiliou os colegas, já que possuía muita familiaridade com a utilização do computador. Ocorreu, porém, um fato desagradável: nesse dia, a aluna M.D. começou a reclamar, falando muito alto, que fica na frente do microcomputador toda aula sem saber fazer nada. A Sr^a Silvia Coelho disponibilizou-se a ajudar. A aluna possuía muitas dificuldades e já era mais idosa. Encontramos muitos problemas com o AVA TelEduc, tais como senhas geradas em duplicidade ou inválidas, arquivos de alunos não localizados nos microcomputadores, aparição do perfil de um aluno em outro perfil, fazendo com que comentários de um aluno aparecesse no perfil de outro. Somente depois de muitas reclamações ao Centro de Computação da UNICAMP (CCUEC), que gerencia o AVA TelEduc, descobrimos que todo o sistema

²⁶ O conceito de “estar junto virtual”, segundo Valente, é explicado no capítulo 4.

havia sido atualizado sem aviso prévio, no decurso de nossas aulas, ocasionando todos esses problemas.

13ª Aula: 28/05/2004

Tive a sensação de que, naquele momento, tudo havia se perdido, inclusive a pesquisa.

Esta aula foi no sentido de “apagar incêndios” e verificarmos o que poderia ser feito a partir dos problemas que encontraríamos. Verificar o quê de cada aluno havia se perdido e se poderíamos recuperá-lo nos computadores do laboratório de informática. Nosso intuito foi de acalmá-los e dizer que tínhamos visto o que haviam produzido e que, portanto, não seriam prejudicados pelos problemas surgidos.

6ª Agenda TelEduc - 28/05/2004 Imagens e Power Point

- 1. Continuaremos a digitalizar as fotos que vocês trouxeram de casa.*
- 2. As pessoas que já inseriram as fotos na Pasta “FOTOS”, criada por vocês no portfolio, podem começar a fazer uma pequena história pessoal da trajetória escolar/profissional usando o Power Point. A Bia fez um exemplo que vocês podem consultar em Material de Apoio. Também em Material de Apoio, na pasta CONTAR HISTÓRIAS, há um texto para ler e refletir sobre ele ANTES de fazer a apresentação sobre sua trajetória. O texto se chama “Era uma vez”. Façam quantas telas acharem necessário. Comecem com o título, nome e curso na primeira tela. Depois, contem o que foi importante para vocês e usem as imagens.*

Atenciosamente,

Profª Maria Lucia Fagundes e mestrande Beatriz Sanz Vazquez.

A atividade proposta, sobre a trajetória escolar e profissional no Power Point, faz parte da análise qualitativa exposta neste capítulo, seção 3.2.

14ª Aula: 18/06/2004

Esta aula foi dedicada às finalizações das atividades e ao início da aplicação dos questionários. Notava-se uma desmotivação, em parte dos alunos, para concluir as atividades, devido a todos os fatos ocorridos desde o início do curso.

7ª Agenda TelEduc - 18/06/2004

Queridos alunos e alunas!

Primeiramente, desculpas por não ter colocado durante a semana os questionários no TelEduc. Tivemos muitos problemas de comunicação.

1. A aula de hoje será dedicada a responder dois questionários para avaliação do curso. Quem quiser respondê-los no computador, baixe o arquivo que se encontra em Atividades e salve-o em seu portfolio.

2. Em seguida, terminaremos os trabalhos em Power Point e os colocaremos nos portfolios.

3. As avaliações serão entregues na próxima terça-feira, na secretaria, e estarão disponíveis também no TelEduc, na ferramenta Avaliações.

4. Na próxima semana receberei os resultados dos estágios.

Até logo mais,

Maria Lucia e Bia

15ª Aula: 25/06/04

Nesta aula, grande parte dos alunos não compareceu. Foi complicado manter a frequência ao final de curso, com aulas às sextas-feiras.

8ª Agenda TelEduc - 22/06/2004

Olá, alunos e alunas!

Aqui encerramos nossas atividades deste semestre.

Foi muito bom ter conhecido um pouco mais cada um de vocês!

As notas estão no link Parada Obrigatória.

Abraços a todos e todas!

Profª. Maria Lucia e estagiária Bia

Durante o decorrer das disciplinas citadas no Capítulo 1, adotamos o modelo preferencial de avaliação formativa, que valida a pesquisa qualitativa, utilizando a avaliação diagnóstica no momento de elaborar o plano de disciplina, com base nas informações do ano anterior (2003), quando a professora Maria Lucia havia lecionado para essas mesmas turmas.

Como o aluno foi a fonte principal de conteúdo, acredito que rompemos, de alguma forma, com um modelo de ensino tradicional. Assim, nossa postura sempre foi de orientarmos para a forma como o conteúdo deveria ser inserido e manipulado.

A docente Maria Lucia optou por não colocar sua trajetória de vida, por questões particulares, e teve todo meu respeito e apoio. Participei intensamente desse processo, servindo como exemplo e modelo, de maneira a interagir integralmente, colocando-me numa posição de igualdade com os alunos.

A docente atribuiu nota a partir de uma planilha²⁷ elaborada por mim, considerando as seguintes atividades para aferir os conceitos²⁸: elaboração do perfil do aluno; apresentação no mural da imagem e dramatização do livro; narrativa da história de vida; dois comentários elaborados nos portfólios dos colegas; fotos e estágio supervisionado; participação. Todas as atividades valem um ponto e participação até dois pontos, em um total de dez pontos.

A avaliação se faz continuamente, pela observação, pelo diálogo espontâneo, que leva à aula dialógica, com ênfase na participação dos alunos nas aulas e nos projetos que desenvolveram, bem como no trabalho coletivo, visto que projetos como o Mural da Imagem foram desenvolvidos em grupos e houve uma grande necessidade de troca de informações e idéias entre eles. Durante o processo de ensino-aprendizagem, pretendemos sempre estimular o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades.

Assim, segundo Philippe Perrenoud (1999):

A avaliação formativa pode ser entendida como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso [...] É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Uma avaliação formativa “dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

²⁷ Apêndice 6 – Planilha para avaliação, com as atividades elaboradas pelos alunos.

²⁸ Anexo 3 – Planilha de Notas, elaborada pela professora Maria Lucia.

Sempre procuramos, por meio dos comentários no TelEduc, no portfolio de cada aluno, estabelecer um diálogo, sinalizando nossas expectativas quanto à aprendizagem de cada aluno. Também havia a preocupação de esclarecer dúvidas, refazer caminhos, procurando sempre estratégias que colaborassem com o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o solicitado, reiterando-o, deixando evidentes os prazos e os acordos estabelecidos, tanto oralmente, quanto registrados dentro do AVA. Procurei deixar explícitas todas essas situações na descrição das aulas.

Ainda sobre avaliação, escrevem Cerny e Ern (2001):

Para tornar a avaliação formativa, no entanto, a informação deverá ser organizada de forma acessível e fazer sentido aos alunos, tornando-se uma informação útil que alimente o diálogo entre os envolvidos no processo. Os feedbacks constituem-se uma forma rica de o professor dar um retorno aos alunos, “tornando-se uma via para tornar a avaliação mais formativa, captando as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas (HADJI apud CERNY; ERN, 2001, p.10).

Tentamos, por meio destas memórias das aulas, discorrer como foi todo o processo na construção das memórias escolares e de vida dos alunos, como também demonstrar como é o caminhar de uma pesquisa-ação com seus pressupostos teóricos e pedagógicos na prática docente, sob o referencial da práxis desta pesquisadora.

3.1.1 Momentos das memórias das aulas....



Figura 4 - Alegria da aluna ao ver sua apresentação do Power Point projetada.



Figura 5 - Aula com os alunos executando tarefas diferenciadas; ao fundo, a Professora Maria Lucia.



Figura 6 - Alunos trabalhando no AVA e nos aplicativos do computador.



Figura 7 – Pesquisadora administrando as senhas do AVA.

Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

3.2 Memórias: Inter-relações de Significados

Aquilo que a memória ama fica eterno

Adélia Prado (1991, p.99)

Dar apenas uma classificação para o termo “memória” é quase impossível, pois é um processo que envolve diversos aspectos de caráter biológico, psicológico e social. Nesta seção discorreremos sobre essas facetas.

Muitas ramificações da ciência respondem e têm como objeto de estudo a memória humana em vários aspectos, desde as doenças degenerativas do cérebro que a afetam, como a doença de Alzheimer, até os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem. Cabe ressaltar os estudos de diagnóstico por imagens, que empregam novas tecnologias e são realizados em humanos vivos, estabelecendo inter-relações sobre quais áreas processam aspectos das memórias.

Percorri as áreas da neurobiologia, neurociência e neuropsicologia. Concomitante e interdisciplinarmente a essas áreas, encontrei estudos da Psicologia Comportamental, Cognitivista, Social e Psicanalítica, bem como das Ciências Sociais.

Não é possível delimitar onde começa uma e termina outra definição. Procuro encaminhar a abordagem de forma a focar sempre a memória, com seus aspectos relevantes, dentre eles, os comuns entre as diversas áreas do conhecimento, sem entrar em um aporte teórico específico, mas com o intuito de contextualizar a memória humana.

Depois de uma vasta pesquisa bibliográfica com relação à memória, entendemos que teorias, métodos e pesquisas não constituem individualmente um arcabouço epistemológico necessário, especialmente na caracterização de seus aspectos técnicos, nos procedimentos empregados para seu registro, manipulação e análise de dados, dos quais não nos valem durante a pesquisa, como mencionado.

Devido ao número de alunos e ao tema central desta dissertação, o trabalho com a memória foi desenvolvido de forma singular e com características próprias.

Utilizei o arcabouço teórico como auxiliar na reflexão sobre a importância das histórias de vida, dos professores em formação, enquanto contexto temporal, individual, histórico e social que nos leva às memórias individuais dos alunos, interagindo dentro de um espaço coletivo no AVA, como mencionado na seção anterior.

Para ilustrar esse aspecto, sob outra perspectiva, Fazenda (1999) esclarece que

A atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém, esse respeito impele-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho parte do pressuposto que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres. (FAZENDA, 1999, p. 158)

Dominicé (1998 apud BUENO, 2002), em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida, esclarece bem essa concepção:

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 1998 apud BUENO, 2002, p. 22-23).

Para Almeida (2003, p. 7):

[...] é possível pensar que o dispositivo de escrita da memória educativa, permite desencadear um processo pelo qual o professor/estudante possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele, ou parafraçando os ensinamentos freudianos de que a criança é o Pai do homem, poder-se-ia dizer: o aluno é o Pai do professor.

3.2.1 Memória: origem e conceito

O conceito de memória é tão fundamental que o povo grego, com toda a sua sabedoria, atribuindo-lhe alto valor, fez dela uma divindade, *Mnemosyne*. Essa deusa

(...) mãe das Musas, protetoras das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais. (...) Os gregos desenvolveram muitas técnicas para preservar a lembrança sem lançar mão do registro escrito. Além disso, reservaram ao sujeito que lembra um papel social fundamental. O poeta resgata o que é importante do esquecimento. É uma espécie de memória viva do seu grupo.

Para os romanos, a memória é considerada indispensável à arte retórica, uma arte destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso da linguagem. O orador deveria conhecer as regras e não recorrer aos registros escritos. No período medieval, ganha importância a memória litúrgica ligada à memória dos santos. O cristianismo, assim como o judaísmo, tem na lembrança o foco, na medida em que pauta o presente pela rememoração dos acontecimentos e milagres do passado. O tempo é marcado por comemorações litúrgicas, louvam-se santos e mártires, seus milagres são lembrados em datas precisas. (KESSEL, 2004, pp.1-2)

Segundo Meneses (1987), *Mnemosyne* revela ligações entre o lembrar e o inventar, a memória tem por função dizer e cantar – o que será e o que foi. Comentando essa concepção filosófica da memória, presente em um Aristóteles do *Tratado da Memória e da Reminiscência*, a autora anota:

A memória brota da mesma parte da alma da qual brota a imaginação, e que as coisas que são objeto da memória são também aquelas que dependem da imaginação, mas o que é mais surpreendente ainda, declara que a imaginação é movida pelo desejo. Freud não diria outra coisa, vinte e quatro séculos mais tarde (...) que memória não é confiável, que uma lembrança pode ser ficção, que a memória e a imaginação se deixam contaminar pelo desejo. É o que demonstra com o texto “Lembranças Encobridoras” (MENESES, 1987, p.15-16).

Estudos filosóficos e de cientistas, no decorrer dos séculos, buscaram adaptar o conceito de memória às diferentes situações e estilos de vida da sociedade humana. Segundo os estudiosos do tema, a memória, pode ser conceituada, também, como a faculdade de reter idéias e/ou reutilizar sensações, impressões ou quaisquer informações adquiridas anteriormente; falar em memória remete logo ao passado como

seu principal instrumento, mas o efeito de recordar-se vai bem mais além do que uma simples lembrança, pois a mente humana depende, em grande parte da memória.

Utilizo a definição de memória proposta pelo neurocientista Iván Izquierdo (2002, p.9), para quem “memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações”.

Em seu texto “Mente Humana”, Izquierdo (2004a), lembra-nos que, além de sermos aquilo que lembramos, somos também aquilo que decidimos esquecer. Tal afirmação parte do pressuposto que, de acordo com os nossos hábitos e personalidade, podemos escolher se queremos ou não esquecer as ofensas e agressões sofridas durante o decorrer da vida: “Nossa mente possui os mecanismos para escolher entres essas possíveis soluções. O uso repetido de uma ou outra delas nos leva por rumos diferentes em relação a nossa personalidade” (IZQUIERDO, 2004a, p. 3).

Esquecer é preciso e necessário para o nosso contínuo aprendizado. Segundo Antonio Sapienza (2004, p.29).

O excesso de memórias a respeito das pessoas cristaliza o conhecimento e impede o aprendizado emocional e vivo fora do que já é conhecido e frequentemente só alimenta preconceitos, estereótipos e compulsões à repetição ou mesmices.

Embora possamos armazenar tantas experiências quanto possível, podemos dizer que tão importante quanto o armazenamento de informações é o seu esquecimento. O fenômeno do esquecimento é fisiológico e desempenha um papel adaptativo, como explica Daniela Barros, em seu texto “A memória” (2004). Imaginemos se fôssemos capazes de “guardar” tudo aquilo que vivenciamos com uma riqueza de detalhes: viveríamos boa parte do nosso tempo recordando cada detalhe vivenciado (cf. BARROS, 2004).

A autora alerta que não se deve confundir a memória esquecida com a extinta, pois esta fica latente e pode ser evocada quando necessária, logo a esquecida não é recuperada. Aliás, é esta memória evocada muito utilizada como instrumento em tratamentos terapêuticos. O sonho é um tipo de memória evocada.

Nossa mente possui mecanismos para escolher entre essas possíveis soluções, no sentido de como utiliza a memória para determinados acontecimentos. A

escolha de uma ou outra nos leva por rumos diferentes em relação a nossa personalidade; e a personalidade não é algo que se obtém como um diploma em certa idade: podemos mudá-la ao longo da vida, como produto das memórias deixadas pelas experiências. O que sinaliza Izquierdo (2006), neste sentido, é que Freud tinha razão em seus estudos sobre a repressão. O autor afirma que

Um dos postulados mais heurísticos de Freud foi o da repressão de memórias. Essa pode ser voluntária ou inconsciente. Na primeira, propomo-nos a cancelar a evocação de memórias que nos causam desagrado, mal-estar ou prejuízo: 'Não quero me lembrar mais da cara daquele sujeito (ou daquele lugar, ou daquele incidente)'. Na segunda, o cérebro faz isso por conta própria, para o qual evidentemente tem uma tendência autoprotetora. Há muitas evidências de que ambas as formas de repressão representam, essencialmente, a mesma coisa. Se o cérebro reprime determinada(s) memória(s), deverá ser em razão de um estímulo originado em algum lugar, seja esse voluntário ou não. Esse estímulo deve provir da própria memória, por definição (IZQUIERDO *et al*, 2006, p. 291).

3.2.2 Formação e tipos de memória

Antes de entendermos a classificação biopsicológica da memória, é importante ressaltar dois aspectos. Primeiramente, a memória não é única. Existem vários tipos que interagem entre si, formando a “memória” que utilizamos no dia a dia. Outro aspecto é que ela não se localiza em determinado ponto do cérebro e sim em vários locais. A relevância está em entender os processos que envolvem aquisição, armazenamento e evocação para cada tipo de memória.

Recorro novamente a Iván Izquierdo (1989), que é a grande referência brasileira e mundial nesses estudos. A citação que segue faz um compêndio das tipologias de memória:

Uma classificação habitual é de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos), recente (horas ou poucos dias), remota (semanas, meses, anos). A distinção é útil desde um ponto de vista descritivo e se usa em clínica; mas não há nenhuma evidência real de que esses tipos de memória representem processos diferentes. É provável que a

distinção se deva a influências sobre a evocação de substâncias liberadas durante a aquisição — b-endorfina, adrenalina, etc.

É evidente que a memória imediata ocorre sob influência direta dessas substâncias; e que essa influência será menor quando medimos memória recente, minutos depois, e nula quando medimos memória remota, um mês/depois.

Outros autores preferem classificar as memórias de acordo com o tipo de informação: declarativa (“saber que”) e de procedimentos (“saber como”); ou semântica (vgr., a linguagem, ou outros códigos) e episódica (memória de eventos ou episódios) (SQUIRE, 1987); ou em “hábitos” e “memórias” (MISHKIN et al., 1984, p. 65-77), como se um hábito não fosse, por definição, uma memória. Apesar de algumas tentativas iniciais (MISHKIN et al., 1984; SQUIRE, 1987), nunca foi realmente possível distinguir claramente entre estes tipos de memória. Uma memória declarativa (sabemos que pôr os dedos na tomada é perigoso) se converte, pela repetição, numa memória de procedimentos (automaticamente, sabemos como não colocar os dedos nas tomadas), ou num hábito. Um conhecimento semântico — o inglês — é adquirido em forma episódica (através de aulas) e pode ser evocado em forma episódica ou não. Por outro lado, não há evidência consistente de que os diversos tipos de memória correspondam a representações neuronais diferentes (IZQUIERDO, 1989, p.93-94)

Daniela Barros (2004) classifica a memória, com relação ao seu conteúdo, em dois grandes grupos: memórias declarativas (qualquer informação que possa ser expressa conscientemente) e memórias processuais (envolvem habilidades motoras e sensoriais).

Kandel *et al* (1997), em *Fundamentos da Neurociência e do comportamento*, utilizam outras denominações para essas memórias. Segundo eles, apreendemos os fatos, as pessoas, os lugares, as coisas, por meio da consciência, usando a memória *explícita*, correspondente à declarativa, ou aprendemos a fazer as coisas empregando a memória *implícita*, que corresponde à processual ou procedimental.

Ao mencionar a memória declarativa, é importante ressaltar como a memória funciona de forma interligada em seus aspectos biológicos e emocionais, pois essa memória é a parte mais relacionada ao emocional, sofrendo influência de estresse, humor e motivação.

Ainda segundo Izquierdo (1989), pode-se dividir a memória em dois aspectos: quanto à modalidade das informações e quanto à fase do processamento das

informações. Com relação ao primeiro, encontram-se as memórias visual, auditiva, gustativa, olfativa e tátil; no outro, as memórias de curto prazo (registro) e de longo prazo (consolidação das informações). As memórias de curto prazo são denominadas memória de trabalho ou, ainda, imediata ou operacional.

A memória de longo prazo ainda pode ser dividida em memória declarativa e memória de procedimento. A declarativa é evocada conscientemente e declarada por meio de palavras, podendo ser episódica (memória de eventos concretos) ou semântica (de conceitos e categorias abstratas, como a memória para dirigir um carro).

Já a memória de procedimento acontece automaticamente, quando as circunstâncias requerem determinado comportamento. Associa-se, inclusive, que o aprendizado desses procedimentos passo a passo é altamente dependente da linguagem oral.

A formação das memórias está intimamente relacionada às experiências que temos no decorrer da vida (cf. IZQUIERDO, 1989), Neste aspecto, interessa entender melhor os registros de memórias que obtivemos de nossos alunos, sendo preciso considerar alguns aspectos fundamentais para tanto:

1. Recebemos informações constantemente, através de nossos sentidos; mas não memorizamos todas. Por ex., depois de ver um filme, lembramos algumas cenas; pode ser, até, muitas; mas não todas. Depois de ouvir uma aula, lembramos alguns conceitos; frases inteiras, talvez; mas não todos os conceitos nem todas as frases. Há, portanto, um processo de seleção prévio à formação de memórias, que determina quais informações serão armazenadas e quais não serão.
2. As memórias não são gravadas na sua forma definitiva, e são muito mais sensíveis à facilitação ou inibição logo após sua aquisição que em qualquer outro período posterior. Uma memória recente é muito mais suscetível ao efeito facilitador de certas drogas ou ao efeito amnésico de um traumatismo craniano que uma memória antiga (MCGAUGH, 1988, p. 33-64). Isto indica que existe um processo de consolidação depois da aquisição (MÜLLER e PILZECKER, 1900, p. 1-288), pelo qual as memórias passam de um estado lábil a um estado estável.
3. As memórias não consistem em itens isolados, senão em registros (“files”) mais ou menos complexos. Não lembramos cada letra de cada palavra isoladamente; senão frases inteiras. Não lembramos cada cor ou cada odor percebido ontem como tais, senão como detalhes de “files” ou registros mais ou menos longos (o conjunto de eventos da hora do almoço; ou da tarde; ou do início da noite).

4. A formação ou não de uma memória depois de um determinado evento ou experiência, sua resistência à extinção, à interferência e ao esquecimento, dependem destes quatro fatores: seleção, consolidação, incorporação de mais informação, formação de registros ou “files”. (IZQUIERDO, 1989, p. 94-95).

3.2.3 Categorias elaboradas a partir das memórias virtuais

Depois da introdução a respeito das principais funções e mecanismos da memória, pude, por meio da análise qualitativa, verificar como as memórias se conectam, conversam, se interligam ou se distanciam.

Como exposto no Capítulo 2, parto para a análise dos resultados obtidos com aplicação do software CHIC²⁹ às categorias descritas. Na análise dos resultados, optei por abranger as três probabilidades que o programa oferece para obter mais dados comparativos, visando detectar diferenças e convergências, partindo, primeiramente, da análise implicativa, seguida da coesiva e, por fim, das similaridades.

Para esta análise, utilizei grande parte das atividades solicitadas aos alunos, extraídas no AVA TelEduc, como descritas no início deste capítulo, compiladas, para a análise quantitativa, em grupos e respectivas categorias.

Como esperado nos processos de ensino-aprendizagem, nem todos os alunos cumpriram todas as atividades, mas todos os alunos que fizeram atividades e/ou comentários foram incluídos nas referidas categorias. As planilhas com os dados colhidos encontram-se no Apêndice 6.

1. Aula de Contar Histórias (ACH)
--

Este grupo foi pensado a partir dos comentários deixados no AVA, a respeito desta atividade proposta, logo após a oficina que oferecemos aos alunos sobre a atividade de Contação de Histórias.

²⁹ Apêndice 7 – Planilha com as interações do AVA, elaboração das categorias e planilha gerada para o CHIC.

ACH 1 Aprendizado (o aluno considera a atividade importante em sua formação, especialmente nos aspectos didáticos)

ACH 2 Reflexões sobre educação (valoriza a relevância de contar histórias nos aspectos da educação formal e informal)

ACH3 Técnicas utilizadas (o aluno percebe os detalhes que envolvem a estratégia pedagógica de contador de histórias)

ACH4 Memória infantil (a aula evocou as memórias sobre situações escolares e familiares vividas na infância)

ACH 5 Sensações vivenciadas (os alunos relatam sensações que a oficina causou)

2. Comentários dos alunos (CA)

Este grupo de categorias foi extraído dos comentários que os alunos fizeram a respeito das histórias de vida de seus colegas, deixadas no portfolio criado no AVA.

CA1 Características individuais (comentários a respeito da maneira de ser do aluno, aspectos particulares de cada um)

CA2 Escolha profissional (comentários enfatizando fatos que levaram à escolha da profissão atual)

CA3 Trabalho docente (comentários enfatizando fatos relacionados à escolha profissional e à prática docente)

CA4 Atuação profissional (comentários sobre a escolha da profissão e suas áreas de atuação e segmentos)

CA5 Fatos escolares positivos (comentários sobre situações de aprendizagem escolar que marcaram de forma positiva a trajetória de vida)

CA6 Fatos escolares negativos (comentários sobre situações de aprendizagem escolar que marcaram de forma negativa a trajetória de vida)

CA7 Amizade (comentários sobre as amizades e os laços afetivos desenvolvidos no período do curso de graduação)

CA8 Brincadeiras de infância (identificação e/ou comentários sobre as brincadeiras vividas na infância)

CA9 Situações de aprendizagem (identificação e/ou comentários do aluno com/sobre situações de aprendizagens significativas da sua história de vida)

CA10 Referências familiares (fatos e experiências relacionados à família primária e/ou à constituída atualmente)

CA11 Outras profissões (comentários sobre outras atuações profissionais na trajetória de vida)

CA12 Palavras de encorajamento (comentários no sentido de reforçar e/ou incentivar a respeito de percalços ocorridos na trajetória de vida e sobre a personalidade)

CA13 Identificação emocional (comentários que apresentam identificação emocional quanto a aspectos relacionados à trajetória de vida)

CA14 Aspectos do curso (comentários sobre situações relacionadas ao curso, à faculdade e/ou às atividades propostas)

3. Fotos da História de Vida (FHV)

Estas categorias foram eleitas a partir da atividade que solicitava a criação de uma apresentação, utilizando o Power Point, sobre a trajetória de vida escolar e/ou profissional. Foram consideradas fotos que não foram inseridas na apresentação.

FHV1 Família atual (fotos da família constituída na vida adulta e/ou fotos de convivência familiar)

FHV2 Família primária (fotos da família de origem)

FHV3 Filhos (fotos dos filhos)

FHV4 Infância (fotos da infância do aluno)

FHV5 Representações (imagens, animadas ou não, simbolizando momentos de sua história de vida e/ou imagens de paisagens, animais)

FHV6 Trabalho (fotos de atividades desenvolvidas no trabalho, relacionadas à educação)

FHV7 Escolaridade (fotos da vida escolar do aluno)

FHV8 Amigos (fotos com amigos da vida adulta e/ou namorados(as))

FHV9 Curso (fotos da turma da graduação em Pedagogia ou Normal Superior)

FHV10 Aluno (fotos atuais do aluno, vida adulta)

4. Relato de História de Vida do Aluno

Este grupo foi extraído a partir das atividades de relato de história de vida escolar, postada na ferramenta Portfolio do AVA.

HV1 Características individuais (características da personalidade, maneira de ser do aluno, aspectos particulares de cada um)

HV2 Memórias da escolha profissional (lembranças de fatos que levaram à escolha da profissão atual)

HV3 Memórias do trabalho (lembranças enfatizando fatos sobre o trabalho e a prática docente e/ou atuação na área de educação nos mais diversos cargos, aspectos do presente)

HV4 Atuação profissional (desejos e/ou expectativas sobre atuação profissional e seus segmentos)

HV5 Memórias escolares positivas (lembranças de aprendizagem escolar que assinalaram de forma positiva a trajetória de vida do aluno)

HV6 Memórias escolares negativas (lembranças de aprendizagem escolar que assinalaram de forma negativa a trajetória de vida do aluno)

HV7 Memórias afetivas (lembranças de amigos, professores e situações que marcaram a trajetória de vida)

HV8 Memórias de brincadeiras (lembranças de brincadeiras infantis, especialmente referências às brincadeiras de “escolinha”)

HV9 Memórias de aprendizagens afetivas (lembranças de aprendizagens significativas com vínculos afetivos referentes à história de vida)

HV10 Memórias familiares (lembranças, experiências vividas relacionadas à família primária e/ou à constituída atualmente)

HV11 Outras profissões (lembranças sobre outras atuações profissionais e cursos realizados e/ou interrompidos na trajetória de vida)

HV12 Curso (comentários sobre situações relacionadas ao curso, à faculdade e/ou às atividades propostas)

HV13 Reflexões sobre educação (referência a aspectos da educação formal e informal)

HV14 Magistério (alunos mencionam terem cursado o antigo curso de Magistério)

HV15 Memórias escolares (relatos de acontecimentos, dados escolares, descrição de etapas escolares)

5. Imagem Associada aos processos de Aprendizagem e/ou Ensino (IAE)

Esta categoria foi extraída de relatos sobre a primeira ocorrência em suas memórias de uma situação de aprendizagem, no primeiro dia de aula. Posteriormente, foi digitada e inserida pelos alunos como atividade no AVA.

IAE1 Imagem escolares positivas (lembranças atreladas a uma aprendizagem escolar positiva escolar)

IAE2 Imagem de brincadeiras de infância (lembranças relacionadas à aprendizagem em brincadeiras infantis)

IAE3 Imagem escolares negativas (lembranças conectadas a uma aprendizagem escolar negativa)

IAE4 Imagem de outras aprendizagens (lembranças relacionadas a aprendizagens fora do contexto escolar formal e das brincadeiras infantis)

IAE5 Imagem de trabalho (lembranças de situações de trabalho)

IAE6 Imagem de aprendizagens afetivas (lembranças relacionadas a uma aprendizagem que marcou afetivamente, sentimentos evocados)

6. Comentários Docentes

Este grupo refere-se aos comentários das docentes sobre as histórias de vida dos alunos, postados no AVA. As categorias terminadas em B referem-se aos comentários da pesquisadora; aquelas terminadas em M, aos da professora Maria Lucia.

CDB1 / CDM1 Características individuais (características da personalidade, maneira de ser do aluno, percepções do momento que o aluno estava vivendo)

CDB2 / CDM2 Escolha profissional institucional (identificação e/ou comentários sobre aspectos relacionados à instituição de ensino dos cursos de graduação, especificamente UNICAMP)

CDB3 / CDM3 História de vida (identificação e/ou comentários sobre aspectos dos diversos papéis que os alunos desempenham no trabalho, no estudo e na família)

CDB4 / CDM4 Aspectos da escolha da profissão (identificação e/ou comentários sobre como chegou a ser professora dos alunos)

CDB5 / CDM5 Fatos escolares positivos (identificação e/ou comentários sobre situações de aprendizagem escolar que marcaram de forma positiva a trajetória de vida)

CAB6 Fatos escolares negativos (identificação e/ou comentários sobre situações de aprendizagem escolar que marcaram de forma negativa a trajetória de vida)

CDB7 / CDM7 Aspectos da profissão (identificação e/ou comentários sobre fatos do trabalho e da prática docente)

CDB8 / CDM8 Identificação com brincadeiras (identificação e/ou comentários sobre brincadeiras vividas na infância)

CDB9 / CDM9 Curso/aprendizagens (comentários sobre as situações de aprendizagem dos alunos relacionadas ao curso, às atividades propostas e às reflexões pedagógicas)

CDB10 / CDM10 Referências familiares (fatos, experiências vividas relacionadas à família primária e à constituída atualmente)

CDB12 / CDM11 Outras profissões (identificação e/ou comentários sobre outras atuações profissionais na trajetória de vida)

CDB12 / CDM12 Palavras de encorajamento (comentários no sentido de reforçar e/ou incentivar (elogios) a respeito de fatos ocorridos na trajetória de vida, admiração)

3.2.4 Análise Implicativa

Para a análise implicativa, considerei implicações com índice acima de 90, significativo do ponto de vista estatístico, conforme Gräs e Almoloud (2005). O CHIC forneceu o gráfico implicativo representado na Figura 9.

As categorias CDM1, CDM3 e CDM6, comentários da professora Maria Lucia sobre características individuais, história de vida e fatos escolares negativos, respectivamente, não receberam implicação nenhuma. Em ordem decrescente, a maior implicação está na cor vermelha (93), seguida do azul (92), depois verde (91) e finalizando a cor cinza (90). Analiso somente as categorias que receberam mais de uma implicação e que estão na cor laranja. Destaco, também, na cor lilás, as categorias que estão implicadas em mais de três categorias, a saber, brincadeiras de infância (CA8) e

fatos escolares negativos (CA6), do grupo Comentários de Alunos, e memória infantil (ACH4), do grupo Aula de Contar História.

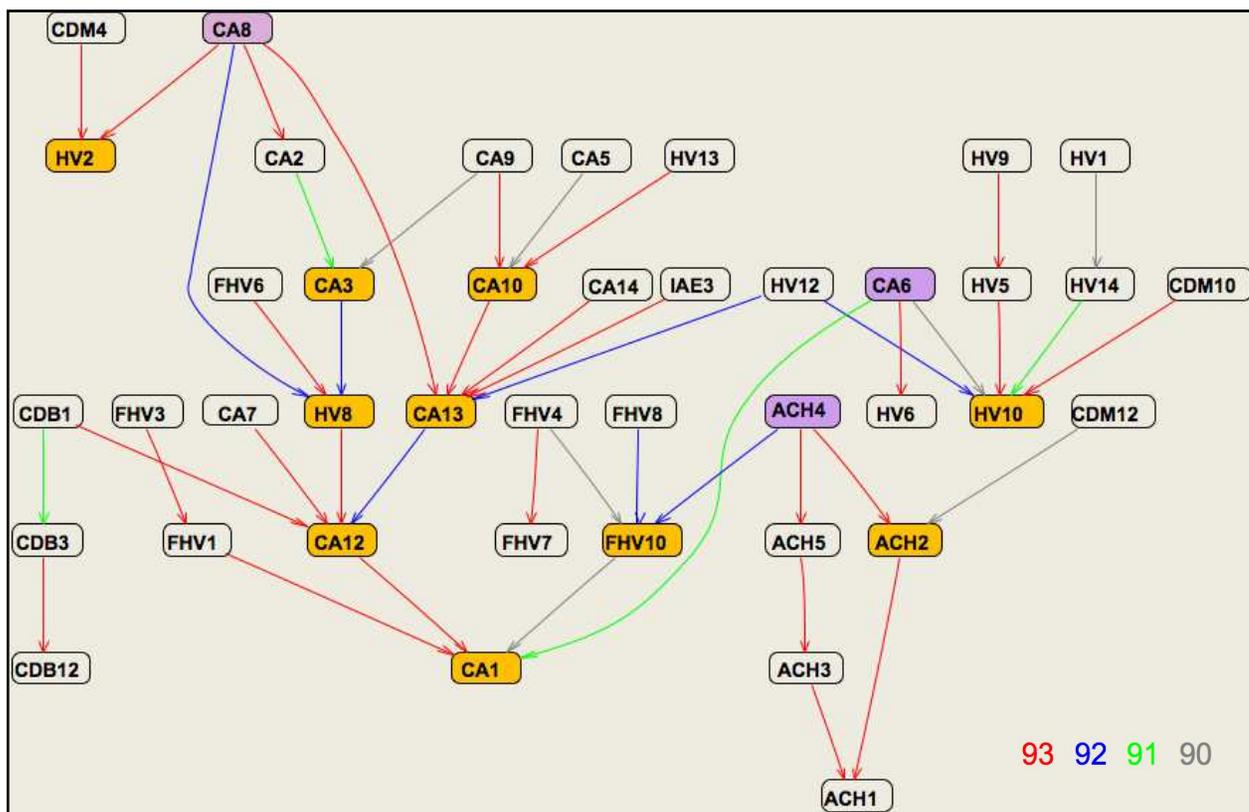


Figura 8 - Gráfico Implicativo gerado pelo CHIC

1) Comentários dos Alunos sobre Palavras de Encorajamento (CA12)

Essa categoria implica as categorias amizade (CA7), identificação emocional dos comentários dos alunos (CA13), comentários docentes desta pesquisadora (CDB1) sobre características individuais e a categoria sobre a história de vida do aluno (HV8) referente às memórias de brincadeiras infantis. Importante notar que, nos comentários em relação a essa categoria (CA12), estão explícitas demonstrações de amizade, de solidariedade e afeto, de identificação com as memórias infantis dos alunos e de situações de aprendizagem significativas, que acabam delineando para esta

pesquisadora percepções individuais de cada aluno, a partir da interação pelo AVA TelEduc.

2) Memórias Familiares dos Alunos no Relato da História de Vida (HV10)

Implicam as categorias sobre comentários docentes, sobre referências familiares (CDM10), mais a memória da história de vida dos alunos sobre o curso do Magistério (HV14), memórias escolares positivas (HV5) e comentários do aluno sobre o curso (HV12), juntamente com comentários de alunos sobre fatos escolares negativos (CA6).

Observa-se que as memórias familiares dos alunos estão contidas nas experiências vividas relacionadas às famílias primária e atual, o que confirma essa memória.

Pode-se inferir que muito da escolha de seguir o magistério tem que ver com a influência familiar; em muitos casos, são famílias de professores, o que valida a escolha, juntamente com fatos positivos escolares da trajetória de vida do aluno, revelados nos comentários em relação à escolha do curso.

3) Memórias da Escolha Profissional dos Alunos no Relato da História de Vida (HV2)

Implicam os comentários docentes sobre aspectos da escolha profissional (CDM4) e comentários dos alunos sobre brincadeiras na infância (CA8). Nota-se que as brincadeiras de infância, especialmente as de “escolinha”, vão ao encontro dos comentários da docente Maria Lucia sobre a escolha profissional.

4) Comentários de Alunos sobre Características Individuais (CA1)

Estão implicados nesta categoria os comentários de alunos sobre fatos escolares negativos (CA6), como também palavras de encorajamento (CA12), fotos da família atual (FHV1) e fotos do aluno na vida adulta (FHV10). Deduz-se que as características individuais possuem o olhar de quem vê de fora, ou seja, o colega de

curso, que faz uma inter-relação com comentários de fatos escolares negativos, juntamente com imagens da vida atual do aluno, levando-nos a pensar que os comentários sobre aspectos escolares negativos encontram no leitor uma identificação com situações semelhantes vivenciadas, carregadas de suas representações. Assim, o leitor encaminha comentário no sentido de apoio, de solidarizar-se, com palavras de encorajamento, ressaltando características individuais dos alunos sobre esses fatos.

5) Comentários dos Alunos sobre Trabalho Docente (CA3)

Implicam os comentários de alunos sobre escolha profissional (CA2) e situações de aprendizagem (CA9). Os comentários sobre o trabalho docente estão relacionados, nesta categoria, à prática docente.

Fator relevante que esta categoria evidencia é o fato de que há alunos que já atuam na área: 32% dos alunos concluíram o curso de Magistério; mas, percebe-se que os saberes³⁰ que constituem uma possível prática docente também compreendem experiências escolares e brincadeiras de infância.

Juntam-se, ainda, as informações do questionário sobre avaliação – quando perguntados se haviam feito algum estágio ou algum trabalho voluntário que lhes fornecesse experiência como professor: 79% dos alunos responderam que sim.

6) Comentários dos Alunos sobre Referências Familiares (CA10)

Implicam as categorias comentários dos alunos sobre fatos escolares afirmativos (CA5), situações de aprendizagem (CA9) e história de vida dos alunos em reflexões sobre a educação (HV13).

Constata-se que a aprendizagem ocorre quando há condições culturais que se aglutinam, como fatos escolares positivos e outras aprendizagens significativas que o aluno vivenciou na educação formal e informal, fatos esses que estão contidos no

³⁰ Saberes que no sentido de Fiorentini et al (2001, p.312), adotam o conceito de “saber” que “representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”.

grande grupo social de origem, a família, dando a impressão de que esta é a grande provedora e é quem faz a articulação das outras referências do aluno.

7) Fotos da História de Vida do aluno Vida Adulta (FHV10)

Esta categoria implica as fotos da história de vida da infância (FHV4) e da história de vida dos amigos da vida adulta (FHV8), bem como a categoria sobre a aula de contar histórias relacionada às memórias infantis (ACH4). Verificamos que na foto do aluno adulto está implícita, de certa forma, sua trajetória de vida; esta imagem parece carregar o significado das pessoas com as quais se relaciona na vida adulta, inclusive os amigos atuais. Isso leva a pensar que ela representa o tempo presente e o tempo passado, por meio das memórias infantis, encontrando-se nesse tempo outras pessoas que fizeram parte de sua rede de relacionamentos, sendo constituintes de uma identidade.

8) Reflexões sobre a Educação no Grupo Aula de Contar Histórias (ACH2)

Implicam as categorias sobre memória infantil da Aula de Contar Histórias (ACH4) e, em Comentários Docentes, sobre palavras de encorajamento (CDM12). Essas reflexões sobre educação dizem respeito à importância do contar história na educação formal e informal, evocando a memória infantil. Essas memórias acabam sendo reforçadas positivamente por identificação ou comentários da prof^a. Maria Lucia.

9) Comentários de Alunos sobre Identificação Emocional (CA13)

Nesta categoria estão implicados os comentários de alunos sobre brincadeiras de infância (CA8), sobre referências familiares (CA10) e, também, sobre aspectos do curso (CA14), imagens da história de vida escolar negativa (HV6) e história de vida dos alunos referente ao curso (HV12). A identificação emocional foi elaborada a partir de comentários de alunos que se ligavam afetivamente a fatos ocorridos na trajetória de vida de seus colegas. Assim, observa-se que as brincadeiras de infância,

mais fatos escolares negativos ocorridos, juntamente com referências familiares e aspectos do curso, parecem compor uma rede de relacionamentos afetivos de suma importância, o que faz pensar que, possivelmente, para a aprendizagem, os laços afetivos que estabelecemos são relevantes.

10) História de Vida dos Alunos sobre Memória de Brincadeiras de Infância (HV8)

Implica esta categoria as de comentários de alunos sobre brincadeira de infância (CA8) e sobre trabalho docente (CA3), assim como fotos da história de vida relacionadas ao trabalho docente, situações de educação (FHV6).

Neste caso, constato algo que intuía. A prática docente, aqui representada pelas fotos do trabalho docente, está permeada das memórias das brincadeiras de infância, ou seja, das representações que formamos a respeito de escola, professor, processos de ensino-aprendizagem.

3.2.5 Análise das Árvores Coesiva e de Similaridade

Optei pela análise conjunta das árvores coesiva e de similaridade para mostrar como as relações de coesão e de similaridade se confirmam e se completam. Tomo como primeira referência a análise implicativa, que apresentou as relações entre as categorias mais significativas, fazendo um grande resumo das árvores de coesão e de similaridade. Em seguida, parto da análise de coesão para similaridade por ajuntamento de grupos de categorias que mais se evidenciaram.

Importante ressaltar que, para ambas as árvores, coesiva e de similaridade, considerei somente os níveis de 1 a 0,9, o que produziu 20 níveis na árvore coesiva e 49 na árvore de similaridade. A análise ficou concentrada em três grandes grupos, evidenciados em ambas árvores, que são: Grupo de Contar Histórias (ACH), Grupo de Comentários Docentes (CD) e Grupo de Histórias de Vida dos Alunos (HV). Assim, seguem as árvores e suas respectivas classificações, bem como a análise.

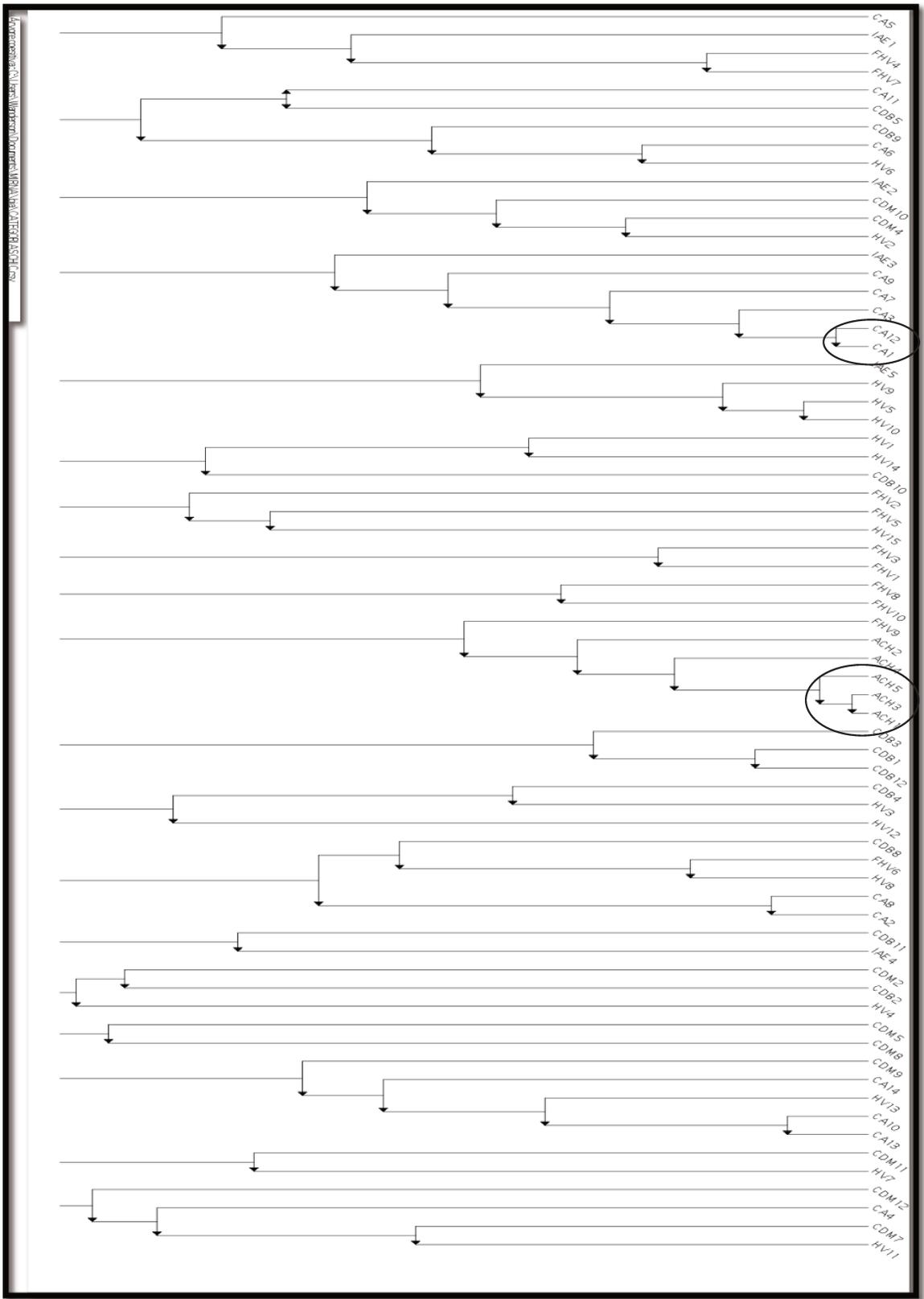


Figura 10 - Árvore de Coesão gerada pelo CHIC

Classificação ao nível: 1 : (ACH3 ACH1) Coesão : 1
Classificação ao nível: 2 : (CA12 CA1) Coesão : 1
Classificação ao nível: 3 : (ACH5 (ACH3 ACH1)) Coesão : 0.999
Classificação ao nível: 4 : (HV5 HV10) Coesão : 0.997
Classificação ao nível: 5 : (CA10 CA13) Coesão : 0.997
Classificação ao nível: 6 : (CA8 CA2) Coesão : 0.996
Classificação ao nível: 7 : (CDB1 CDB12) Coesão : 0.994
Classificação ao nível: 8 : (CA3 (CA12 CA1)) Coesão : 0.994
Classificação ao nível: 9 : (HV9 (HV5 HV10)) Coesão : 0.984
Classificação ao nível: 10 : (FHV4 FHV7) Coesão : 0.982
Classificação ao nível: 11 : (FHV6 HV8) Coesão : 0.977
Classificação ao nível: 12 : (ACH4 (ACH5 (ACH3 ACH1))) Coesão : 0.975
Classificação ao nível: 13 : (FHV3 FHV1) Coesão : 0.973
Classificação ao nível: 14 : (CA6 HV6) Coesão : 0.968
Classificação ao nível: 15 : (CDM4 HV2) Coesão : 0.958
Classificação ao nível: 16 : (CA7 (CA3 (CA12 CA1))) Coesão : 0.952
Classificação ao nível: 17 : (CDB3 (CDB1 CDB12)) Coesão : 0.948
Classificação ao nível: 18 : (ACH2 (ACH4 (ACH5 (ACH3 ACH1)))) Coesão : 0.943
Classificação ao nível: 19 : (FHV8 FHV10) Coesão : 0.922
Classificação ao nível: 20 : (HV13 (CA10 CA13)) Coesão : 0.901

Quadro 2 - Classificação dos níveis de Coesão

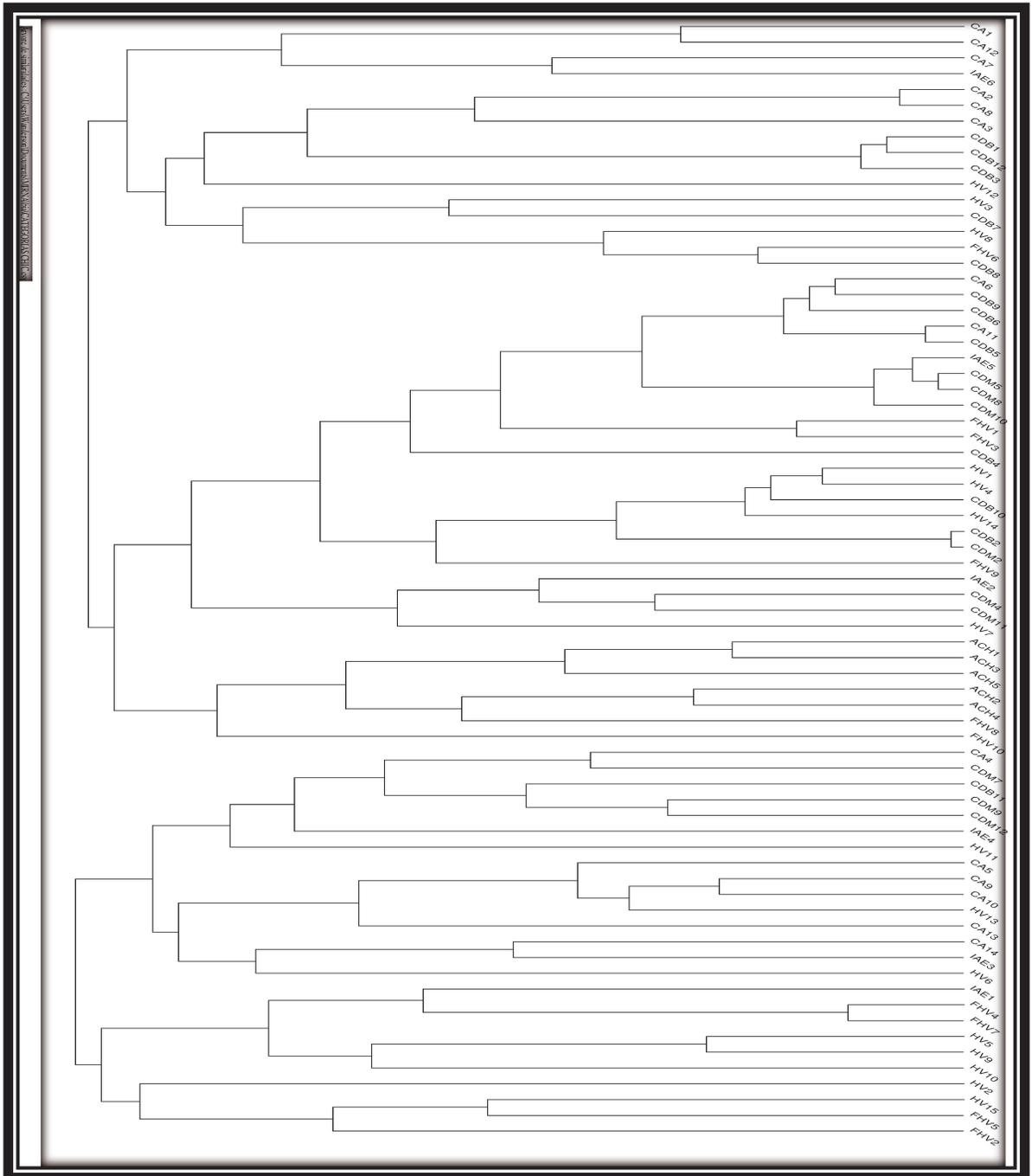


Figura 9 - Árvore de Similaridade gerada pelo CHIC

Classificação ao nível: 1 : (CDB2 CDM2) similaridade : 1
Classificação ao nível: 2 : (CDM5 CDM8) similaridade : 1
Classificação ao nível: 3 : (CA11 CDB5) similaridade : 1
Classificação ao nível: 4 : (IAE5 (CDM5 CDM8)) similaridade : 0.999992
Classificação ao nível: 5 : (CA2 CA8) similaridade : 0.999943
Classificação ao nível: 6 : (CDB1 CDB12) similaridade : 0.999939
Classificação ao nível: 7 : ((IAE5 (CDM5 CDM8)) CDM10) similaridade : 0.999844
Classificação ao nível: 8 : ((CDB1 CDB12) CDB3) similaridade : 0.999818
Classificação ao nível: 9 : (FHV4 FHV7) similaridade : 0.999782
Classificação ao nível: 10 : (CA6 CDB9) similaridade : 0.999555
Classificação ao nível: 11 : (HV1 HV4) similaridade : 0.999529
Classificação ao nível: 12 : ((CA6 CDB9) CDB6) similaridade : 0.999059
Classificação ao nível: 13 : (FHV1 FHV3) similaridade : 0.998466
Classificação ao nível: 14 : (((CA6 CDB9) CDB6) (CA11 CDB5)) similaridade : 0.997179
Classificação ao nível: 15 : ((HV1 HV4) CDB10) similaridade : 0.997134
Classificação ao nível: 16 : (FHV6 CDB8) similaridade : 0.996672
Classificação ao nível: 17 : (((HV1 HV4) CDB10) HV14) similaridade : 0.995437
Classificação ao nível: 18 : (ACH1 ACH3) similaridade : 0.995396
Classificação ao nível: 19 : (CA9 CA10) similaridade : 0.995163
Classificação ao nível: 20 : (HV5 HV9) similaridade : 0.99441
Classificação ao nível: 21 : (ACH2 ACH4) similaridade : 0.993412
Classificação ao nível: 22 : (CA1 CA12) similaridade : 0.992584
Classificação ao nível: 23 : (CDM9 CDM12) similaridade : 0.992069
Classificação ao nível: 24 : (CDM4 CDM11) similaridade : 0.991189
Classificação ao nível: 25 : (((((CA6 CDB9) CDB6) (CA11 CDB5)) (IAE5 (CDM5 CDM8)) CDM10)) similaridade : 0.990627
Classificação ao nível: 26 : ((CA9 CA10) HV13) similaridade : 0.990349

Classificação ao nível: 27 : (((HV1 HV4) CDB10) HV14) (CDB2 CDM2)) similaridade: 0.98977
Classificação ao nível: 28 : (HV8 (FHV6 CDB8)) similaridade : 0.988388
Classificação ao nível: 29 : (CA4 CDM7) similaridade : 0.985364
Classificação ao nível: 30 : (CA5 ((CA9 CA10) HV13)) similaridade : 0.985337
Classificação ao nível: 31 : ((ACH1 ACH3) ACH5) similaridade : 0.984241
Classificação ao nível: 32 : (CA7 IAE6) similaridade : 0.980316
Classificação ao nível: 33 : (IAE2 (CDM4 CDM11)) similaridade : 0.979188
Classificação ao nível: 34 : (CDB11 (CDM9 CDM12)) similaridade : 0.97823
Classificação ao nível: 35 : (CA14 IAE3) similaridade : 0.974565
Classificação ao nível: 36 : (((((CA6 CDB9) CDB6) (CA11 CDB5)) ((IAE5 (CDM5 CDM8) CDM10)) (FHV1 FHV3)) similaridade : 0.974499
Classificação ao nível: 37 : (HV15 FHV5) similaridade : 0.972877
Classificação ao nível: 38 : ((CA2 CA8) CA3) similaridade : 0.970643
Classificação ao nível: 39 : ((ACH2 ACH4) FHV8) similaridade : 0.96745
Classificação ao nível: 40 : (HV3 CDB7) similaridade : 0.966211
Classificação ao nível: 41 : (((((HV1 HV4) CDB10) HV14) (CDB2 CDM2)) FHV9) similaridade : 0.965705
Classificação ao nível: 42 : (IAE1 (FHV4 FHV7)) similaridade : 0.94649
Classificação ao nível: 43 : ((((((CA6 CDB9) CDB6) (CA11 CDB5)) ((IAE5 (CDM5 CDM8) CDM10)) (FHV1 FHV3)) CDB4) similaridade : 0.938025
Classificação ao nível: 44 : ((IAE2 (CDM4 CDM11)) HV7) similaridade : 0.937888
Classificação ao nível: 45 : ((CA4 CDM7) (CDB11 (CDM9 CDM12))) similaridade : 0.936102
Classificação ao nível: 46 : ((HV5 HV9) HV10) similaridade : 0.933079
Classificação ao nível: 47 : ((CA5 ((CA9 CA10) HV13)) CA13) similaridade : 0.928605
Classificação ao nível: 48 : (((ACH1 ACH3) ACH5) ((ACH2 ACH4) FHV8)) similaridade : 0.922456
Classificação ao nível: 49 : ((HV15 FHV5) FHV2) similaridade : 0.912376

Quadro 3 - Classificação dos níveis de Similaridade

Fonte: Elaborado pela autora

Início a análise com o grupo Aula de Contar Histórias (ACH), pois, em ambas as árvores, esse grupo de categorias apareceu no mesmo nível, sugerindo uma alta coesão e similaridade, e gerando os resultados apresentados abaixo:

AULA DE CONTAR HISTÓRIAS - ACH	
Em COESÃO encontram-se os níveis:	
nível: 18 :	(ACH3 ACH1)
nível: 3 :	(ACH5 (ACH3 ACH1))
nível: 12 :	(ACH4 (ACH5 (ACH3 ACH1)))
nível: 18 :	(ACH2 (ACH4 (ACH5 (ACH3 ACH1))))
Em SIMILARIDADE encontram-se os níveis:	
nível: 18 :	(ACH1 ACH3)
nível: 21 :	(ACH2 ACH4)
nível: 31 :	((ACH1 ACH3) ACH5)
nível: 39 :	((ACH2 ACH4) FHV8)
nível: 48 :	((((ACH1 ACH3) ACH5) ((ACH2 ACH4) FHV8)))

Quadro 4 – Coesão e Similaridade – Contar Histórias

Fonte: Elaborado pela autora

No grupo Aula de Contar Histórias, todas as categorias do grupo estão contidas tanto no nível 18 de coesão, quanto no nível 48 de similaridade, confirmando que possuem um alto grau de coesão e similaridade. As duas categorias de maior coesão e similaridade são técnicas utilizadas (ACH3) e aprendizado (ACH1), ambas se repetem nos grupos com a categoria sensações vivenciadas (ACH5) nos níveis 3 e 31, o mesmo ocorrendo com as categorias reflexões sobre a educação (ACH2) e memória infantil (ACH 4), nas análises de coesão e similaridade.

Estas relações sugerem que o aluno considerou importante a atividade de contar história proposta pela disciplina, pois provocou reflexões sobre educação mediante aprendizado de técnicas específicas de recursos pedagógicos. Ao mesmo tempo, essa aula provocou sensações inúmeras, acionando as memórias infantis de relevância para o aluno.

Completo que essa atividade cumpriu com a finalidade pedagógica a que foi destinada, auxiliando na evocação das memórias da infância e contribuindo no processo de formação docente. O grupo Contar Histórias (ACH) não está implicado em

outros níveis de classificação na análise de coesão, aparecendo somente, na análise de similaridade, a categoria FHV8, que são fotos da história de vida do aluno adulto.

O grupo Comentários dos Alunos (CA) se relaciona com três categorias: história de vida dos alunos (HV), imagens de aprendizagens (IA) e comentários docentes (CD). Não se deve esquecer de que, ao analisar os comentários deixados por outros alunos, é preciso estar atento ao “olhar” do outro, para aquilo que salta aos olhos do outro, pois isso se torna representativo e significativo para si próprio. Assim, encontrei os resultados abaixo:

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS - CA	
Em COESÃO encontram-se os níveis:	
nível: 2 :	(CA12 CA1)
nível: 5 :	(CA10 CA13)
nível: 6 :	(CA8 CA2)
nível: 8 :	(CA3 (CA12 CA1))
nível: 14 :	(CA6 HV6)
nível: 16 :	(CA7 (CA3 (CA12 CA1)))
Em SIMILARIDADE encontram-se os níveis:	
nível: 3 :	(CA11 CDB5)
nível: 5 :	(CA2 CA8)
nível: 10 :	(CA6 CDB9)
nível: 12 :	((CA6 CDB9) CDB6)
nível: 19:	(CA9 CA10)
nível: 22 :	(CA1 CA12)
nível: 26 :	((CA9 CA10) HV13)
nível: 30 :	(CA5 ((CA9 CA10) HV13))
nível: 32 :	(CA7 IAE6)
nível: 35 :	(CA14 IAE3)
nível: 38 :	((CA2 CA8) CA3)
nível: 47 :	((CA5 ((CA9 CA10) HV13)) CA13)

Quadro 5 – Coesão e Similaridade – Comentários dos Alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Verificamos categorias que estão juntas, embora em níveis diferentes, em ambas as análises. As categorias se repetem para os níveis 2 e 22 de coesão e similaridade, respectivamente, indicando que as características individuais (CA1) e as palavras de encorajamento (CA12) podem ser um fator que auxilia na construção da

identidade e reforçam ou encorajam a superação de algumas características individuais, a partir das considerações do outro.

Nos níveis 6 e 5, respectivamente, de coesão e similaridade, escolha profissional (CA2) e brincadeiras de infância (CA8) estão implicadas, reforçando a hipótese de que muitas de nossas brincadeiras de infância podem sinalizar nossas escolhas profissionais, no caso, o ser professora. Esta hipótese é novamente evidenciada no nível 38 de similaridade, em que também aparece a categoria CA3, que compreende os fatos relacionados ao trabalho docente.

Nos níveis 19, 26 e 30 e 47 da similaridade, repetem-se as categorias situações de aprendizagem (CA9) e referência familiar (CA10), o que leva a refletir quanto ao grau de importância familiar sobre o aspecto de aprendizagens significativas, pois a mesma demonstra exatamente as aprendizagens que marcaram o aluno e que foram importantes ao ponto de serem comentadas por seus colegas.

Estes níveis vêm acompanhados mais de uma vez pelas categorias reflexões sobre educação (HV13) e fatos escolares positivos (CA5), o que aponta, confirmando novamente a análise implicativa, que a composição de família, escola, aprendizagens em contextos culturais não-formais, com a reflexão do aluno sobre seu percurso, pode ser um importante fator para uma ação mais reflexiva sobre seus saberes docentes.

Confirmaram-se, também, minhas expectativas nos níveis 14, 3 e 32. No nível 14 de coesão, era esperada a reafirmação da relação entre os comentários dos alunos sobre fatos escolares negativos e narrações das histórias de vida dos alunos sobre as memórias escolares negativas. No nível 3 de similaridade, comentários dos alunos sobre fatos positivos escolares relacionaram-se aos comentários desta pesquisadora sobre fatores escolares positivos. O nível 32 diz respeito às amizades, aos laços afetivos estabelecidos durante o curso de graduação, vinculados a imagens que evocam sentimentos relacionados a uma situação de aprendizagem e/ou de ensino, o que leva a inferir que a afetividade pode estar diretamente relacionada à aprendizagem, confirmando as possibilidades na análise implicativa.

O nível 35 surpreendeu, pois mostra similaridade entre comentários do curso, sobre a faculdade e atividades propostas com lembranças conectadas a imagens escolares negativas, o que faz pensar que podemos estar reforçando, nas aulas, nos

processos de ensino-aprendizagem, ou nos aspectos institucionais relacionados à escolaridade, o aspecto negativo da escolarização formal.

O grupo Comentários Docentes (CD) está subdividido em CDB e CDM, diferenciando os comentários docentes: quando B, refere-se a esta pesquisadora; quando M, à docente da turma, prof^a. Maria Lucia. Analiso aqui os comentários docentes sobre as histórias de vida dos alunos.

COMENTÁRIOS DOCENTES	
Em COESÃO encontram-se os níveis:	
nível: 7 :	(CDB1 CDB12)
nível: 15 :	(CDM4 HV2)
nível: 17 :	(CDB3 (CDB1 CDB12))
Em SIMILARIDADE encontram-se os níveis:	
nível: 1 :	(CDB2 CDM2)
nível: 2 :	(CDM5 CDM8)
nível: 4 :	(IAE5 (CDM5 CDM8))
nível: 6 :	(CDB1 CDB12)
nível: 7:	((IAE5 (CDM5 CDM8)) CDM10)
nível: 8 :	((CDB1 CDB12) CDB3)
nível: 14 :	((((CA6 CDB9) CDB6) (CA11 CDB5))
nível: 23 :	(CDM9 CDM12)
nível: 24 :	(CDM4 CDM11)
nível: 34 :	(CDB11 (CDM9 CDM12))
nível: 40 :	(HV3 CDB7)
nível: 44 :	((IAE2 (CDM4 CDM11)) HV7)
nível: 45 :	((CA4 CDM7) (CDB11 (CDM9 CDM12)))

Quadro 6 – Coesão e Similaridade – Comentários Docentes

Fonte: Elaborado pela autora

As categorias que se repetem em ambas as análises de coesão e de similaridade, mas em níveis diferentes, são as de nível 7 e nível 6, respectivamente, que compreendem as categorias sobre características individuais (CDB1) da personalidade do aluno, ou seja, percepções que a docente extraiu daquele contexto de vida do aluno, juntamente com palavras de encorajamento (CDB12), incentivos na intenção de reforçar, apoiar e, ao mesmo tempo, levantar a autoestima dos alunos com vistas a superarem suas dificuldades, proporcionando um “estar junto virtual”.

Isto leva a constatar que, assim como nos comentários dos alunos, essas mesmas categorias aparecem aqui. Talvez isso tenha ocorrido por esta pesquisadora ter servido de modelo de interação dentro do AVA, feito as primeiras interações ou também porque os alunos do Normal Superior haviam utilizado no semestre anterior o AVA, como mencionado na Plano de Disciplina.

Outra situação em que ocorre o mesmo fato com as mesmas categorias é nos níveis 17 e 8 de coesão e similaridade, respectivamente, acrescidas somente da categoria CDB3, o que remete às identificações e aos comentários desta pesquisadora sobre a história de vida do aluno nos diversos grupos sociais, como trabalho, estudo e família, parecendo haver uma tentativa de estabelecer um estreitamento nos laços afetivos, confirmando inferências relatadas na análise.

Nos níveis 2 e 4 das análises de similaridade encontram-se duas categorias que se repetem sobre fatos escolares positivos (CDM 5) e brincadeiras de infância (CDM 8), no sentido novamente de reforçar as expectativas sobre a relação das brincadeiras de infância, especialmente de “escolinha”, aliadas a acontecimentos de experiências escolares positivas à tendência da escolha da profissão, sendo que, no nível 4, há o acréscimo da categoria Imagem de trabalho (IA5), que são as imagens evocadas em situação de trabalho docente, reforçando a inferência da análise implicativa no item 5 sobre Comentários dos alunos sobre Trabalho Docente (CA3):

Quanto aos níveis 1, 23, 34 e 45, percebe-se que se completam. As categorias que aparecem com mais frequência, especialmente da docente Maria Lucia, sobre aprendizagens referentes ao curso (CDM9) e palavras de encorajamento (CDM12) nos níveis 23, 34 e 45, confirmam as expectativas de interação da docente no auxílio dos processos de ensino-aprendizagem.

Confirma-se a cumplicidade no preparo das aulas e nas reflexões sobre os resultados, no nível 1 de similaridade, no quadro 6, encontrando-se similaridade entre as mesmas categorias ou seja, comentários das docentes sobre escolha profissional institucional (CDB2 e CDM2), que se referem a outras instituições de ensino dos cursos de formação. Esse nível de similaridade talvez se explique pelo entrosamento, e pelo bom relacionamento expressado pela preocupação em apurar essa docência

compartilhada, entre a pesquisadora e a docente, que partilhavam dos mesmos pressupostos.

Nos níveis 34 e 45 aparecem a categoria sobre outras profissões desta pesquisadora (CDB 11) e, no 45, categorias sobre aspectos da profissão da docente Maria Lucia (CDM 7) e sobre atuação profissional e suas áreas de atuação em comentários de alunos (CA4), o que manifesta que havia, nas interações, uma reflexão sobre os percursos da escolha da profissão e, nessa reflexão, o envolvimento de ambas as docentes nas interações, confirmado no nível 24, em que aparecem as categorias sobre a escolha profissional (CDM4) e sobre outras profissões da docente Maria Lucia (CDM 11).

No nível 15 de coesão, os aspectos da escolha da profissão dos alunos comentados pela docente Maria Lucia (CDM4) e as memórias da escolha profissional contidas na história de vida (HV2) confirmam as expectativas de interação equivalentes.

No nível 7 de similaridade, há imagens de trabalho docente (IAE5) com comentários da docente Maria Lucia em: fatos escolares positivos (CDM5), identificação com brincadeira de infância (CDM8) e referências familiares (CDM10), o que aponta a influência desse tripé na escolha e nas práticas profissionais, como mencionado anteriormente.

No nível 44 de similaridade, aparece a mesma constatação, quando verificadas as imagens de brincadeiras da infância (IAE2) e memórias afetivas, que são as lembranças de amigos e professores que marcaram a trajetória escolar do aluno (HV7), juntamente com os comentários da docente sobre aspectos da escolha da profissão (CDM4), acrescidos da categoria outras atuações profissionais na trajetória de vida (CDM11), o que faz pensar na espiral de aprendizagem construída, proposta por Valente³¹, que esses alunos fizeram ao recordar os caminhos trilhados na busca de suas escolhas profissionais.

³¹ Espiral de aprendizagem: “a abstração mais simples é a empírica, que permite ao aprendiz extrair informações do objeto ou das ações sobre o objeto, tais como a cor e a forma do mesmo. A abstração pseudo-empírica permite ao aprendiz deduzir algum conhecimento da sua ação ou do objeto. Por exemplo, entender que a figura obtida é um quadrado e não um retângulo, pelo fato de ter quatro lados iguais. Já **abstração reflexionante**, possibilita a projeção daquilo que é extraído de um nível mais baixo por exemplo, o fato de a figura obtida ser um quadrado) para um nível cognitivo mais elevado ou a reorganização desse conhecimento em termos de conhecimento prévio (por exemplo pensar sobre as razões que levaram a descrição fornecida produzir um quadrado). No caso da **abstração reflexionante**, o aprendiz está pensando sobre suas próprias idéias” (VALENTE, 1999b, p. 93, grifo nosso).

Ainda quanto a esta espiral de aprendizagem dos alunos, que ocorreu conjuntamente com as interações desta pesquisadora no nível 14 de similaridade, encontram-se as categorias comentários de alunos sobre os fatos escolares negativos (CA6) e outras atuações profissões (CA11), juntamente com os comentários desta pesquisadora sobre aprendizagens do curso (CDB9), que, nesta categoria, apresentam inseridas reflexões pedagógicas ao lado dos fatos escolares negativos (CDB6) e fatos escolares positivos (CDB5). Veja-se, também, que não são somente comentários desta pesquisadora sobre a trajetória escolar do aluno mas também nestas categorias (CDB 5 e 6), são também identificações da pesquisadora com situações sobre fatos escolares positivos e negativos e suas representações.

Pode-se entender que no nível 14 de similaridade provavelmente ocorreu à espiral de aprendizagem dos alunos de forma concomitante com as interações desta pesquisadora, pois se encontram neste nível as categorias comentários de alunos sobre os fatos escolares negativos (CA6) e outras atuações profissões (CA11), juntamente com os comentários desta pesquisadora sobre aprendizagens do curso (CDB9), o que nos valida pensar que essas interações ocorridas no AVA entre alunos e pesquisadora, percorreram experiências em ambos que levaram a aprendizagens da escolha profissional. Sobre os comentários desta pesquisadora a respeito da trajetória escolar do aluno referentes a fatos escolares positivos (CDB5) e negativos (CDB6), podemos afirmar que estas categorias (CDB 5 e 6) são também identificações e representações desta pesquisadora com situações referentes a fatos escolares positivos e negativos, portanto também com sua espiral de aprendizagem.

Neste último grupo de análise, no quadro 7, focalizei os níveis de história de vida dos alunos (HV) e categorias que se correlacionam, especialmente as de imagens associadas aos processos de aprendizagem e/ou ensino (IAE) e de fotos da história de vida (FHV). Importante notar que são analisadas as memórias que os alunos colocaram em seus relatos no AVA TelEduc sobre sua trajetória de vida, especialmente a escolar, em um voltar-se para si, com suas representações, significados e sentimentos. Para tanto, encontram-se:

HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS	
Em COESÃO encontram-se os níveis:	
nível: 9 :	(HV9 (HV5 HV10))
nível: 10 :	(FHV4 FHV7)
nível: 11 :	(FHV6 HV8)
nível: 19 :	(FHV8 FHV10)
nível: 20 :	(HV13 (CA10 CA13))
Em SIMILARIDADE encontram-se os níveis:	
nível: 11 :	(HV1 HV4)
nível: 16 :	(FHV6 CDB8)
nível: 17 :	((((HV1 HV4) CDB10) HV14)
nível: 20 :	(HV5 HV9)
nível: 27 :	(((((HV1 HV4) CDB10) HV14) (CDB2 CDM2))
nível: 28 :	(HV8 (FHV6 CDB8))
nível: 42 :	(IAE1 (FHV4 FHV7))
nível: 46 :	((HV5 HV9) HV10)
nível: 49 :	((HV15 FHV5) FHV2)

Quadro 7 – Coesão e Similaridade – Comentários Docentes

Fonte: Elaborado pela autora

Nos níveis 9 de coesão, 20 e 46 de similaridade, encontram-se as mesmas três categorias, ou seja, memórias escolares positivas (HV5), memórias de aprendizagens significativas (HV9) e memórias familiares (HV10). Não por acaso elas aparecem juntas, visto que nos comentários docentes e de alunos já aparecem imbricadas entre si e aqui se confirma a inferência de que a família pode ser a grande provedora, articuladora e norteadora das aprendizagens significativas dos alunos.

Nos níveis 10 de coesão e 42 de similaridade, estão as fotos da trajetória de vida dos alunos referentes à infância (FHV4) e à vida escolar (FHV7), o que constata a suposição de que infância e vida escolar compõem a identidade do aluno de forma conjunta e relevante, estando sempre em suas lembranças, durante sua existência.

A mesma situação se repete no nível 19 em coesão, no qual aparecem fotos dos amigos e/ou namorados na vida adulta (FHV8) e fotos do aluno na vida adulta

(FHV10), confirmando a proposição, parafraseando Valente (2005), de que são as marcas que ficam na madeira, formando o seu jeito próprio e peculiar³².

Nos níveis 11, 17 e 27 de similaridade, encontram-se as categorias sobre características individuais, o que o aluno relata sobre seus aspectos de personalidade (HV1), ao lado de suas expectativas sobre atuação profissional (HV4); nos níveis 17 e 27, temos as duas mesmas categorias, a de magistério (HV14) e comentários docentes desta pesquisadora sobre referências familiares (CDB10), mais uma vez confirmando análises anteriores sobre a possível influência da família com relação ao curso de Magistério, aliada a traços de personalidade que levam à escolha profissional juntamente com os desejos e ansiedades pertinentes a essa projeção de futuro de vida profissional.

Nos níveis 11 de coesão e 16 e 20 de similaridade, encontra-se a categoria da história de vida das memórias de brincadeiras (HV8), juntamente com as fotos da história de vida do trabalho docente, ao lado dos comentários desta pesquisadora sobre identificação e/ou comentários sobre brincadeiras na infância (CDB8), confirmando as inferências mencionadas: de alguma forma, essas memórias das brincadeiras de infância, dos modelos de professores e das experiências vividas enquanto alunos podem ser repetidas e/ou refletidas nas práticas docentes desses alunos. Mais uma vez, como diria Valente, é o jeito da madeira de ser, acrescento, do professor.

³² “Depois de muita observação, notei que os lenhadores, com muita sabedoria, primeiro estudavam a tora, procurando a maior rachadura que existia, e era justamente aí que colocavam a cunha. Com poucas marretadas, rachavam a lenha. Na verdade, o trabalho deles era completar algo que a natureza já havia iniciado. Eles aproveitavam as oportunidades oferecidas pelo “jeito da madeira”. A rachadura era como se a tora estivesse “falando” ao lenhador “esse é o lugar que vou rachar com o mínimo de esforço”.

Transferindo essas idéias para o campo da educação, sem querer induzir que educar significa enfiar cunhas nas cabeças dos alunos, penso que seria muito mais fácil e divertido se, no processo educacional, os educadores soubessem “ler” as “rachaduras de aprendizagem” dos alunos e trabalhar com elas para atingir um determinado objetivo pedagógico. Isso significaria trabalhar com o “jeito” do aprendiz, e, desse modo, a educação certamente exigiria menos esforço, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Quantos professores gastam horas e horas trabalhando com alunos, sem conseguir atingir os objetivos pelo fato de a “cunha” não estar na “rachadura de aprendizagem” dos alunos?

No entanto, o que significa ler as “rachaduras de aprendizagem”? Elas não estão expostas e não são tão explícitas como no caso das toras. Para poder conhecê-las, o professor teria um trabalho mais parecido com psicanálise do que com educação.” (VALENTE, 2005)

No nível 20 em coesão, encontram-se as reflexões dos alunos sobre educação formal e informal (HV13), juntamente com os comentários de alunos sobre referências familiares atuais e primárias (CA10), bem como identificação emocional sobre aspectos da trajetória de vida (CA13). As ponderações dos alunos sobre educação escolar e familiar podem estar ligadas aos aspectos da educação recebida da família primária e/ou da educação que proporciona aos seus filhos na família atual. Essas memórias a respeito de educação carregam um componente emocional, revelado pela presença da categoria CA13.

No nível 49 de similaridade, encontram-se as memórias escolares no sentido de descrição de eventos (HV15), que aparecem com as representações (FHV5), categoria de imagens que não são fotos da vida real, mas que os alunos utilizaram para ilustrar, simbolizar a trajetória de vida escolar, juntamente com fotos da família primária de origem dos alunos (FHV2), fazendo-nos inferir que foi uma alternativa encontrada por alguns alunos para cumprir as tarefas solicitadas pela disciplina, especialmente nas dificuldades encontradas quando do aprendizado do aplicativo Power Point.

3.3 Refletindo Sobre as Memórias

Nesta parada para reflexões, percebe-se o quanto a análise qualitativa confirma as teorias sobre memória. Nesta seção, proponho conectarmo-nos às memórias de nossos alunos, enfocando o que esses registros digitais mostram sobre a importância da memória nos processos de construção de identidade, em relação às influências dos grupos sociais em que estamos inseridos culturalmente e aos processos de comunicação e interação de uma memória coletiva à qual pertencemos.

Os seres humanos têm a necessidade de guardar, arquivar, perpetuar seu conhecimento, sua cultura, utilizando para esse fim diferentes linguagens. Desenhos rupestres, os primeiros registros de escrita, a oralidade dos povos indígenas que transmitiam toda a sua tradição, costumes, a arte em todas as suas expressões, vivências daquilo que é importante a partir de álbuns de fotos, vídeos, histórias

contadas, cantadas tantas vezes, todas essas linguagens contribuem para a construção de uma memória individual e coletiva.

O porquê dessa necessidade talvez seja o fato de sermos humanos, com todas as nossas peculiaridades e necessidades de estabelecer contato, de nos comunicarmos com os outros, pela nossa característica social de seres gregários. Somos dotados da capacidade de pensar, refletir, aprender e de lembrar nossas experiências, e assim poder fazer novas experiências e descobertas a partir do conhecimento acumulado, guardado, registrado, de outras pessoas e do nosso.

Como afirma Nietzsche, em *Genealogia da Moral* (1998, p. 7): “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?”

A memória é justamente uma busca de se conhecer a si mesmo: “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade” (THOMPSON, 1992, p. 208).

Assim, percebemos, na análise das memórias dos alunos, esse sentimento de identidade que foi sendo construído até o momento de realização da pesquisa e que, a partir da possibilidade de registrar essas memórias virtualmente no espaço-tempo de um AVA, essa identidade “nova” foi sendo construída sob outra perspectiva. Sobre a importância ainda da identidade, Pollak (1992) elucida:

Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento - mostra que *a memória é um fenômeno construído*. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização(...)

Nessa construção da identidade - e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise - há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, **no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo**; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento

de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos. (POLLAK, 1992, p. 4-5, grifo nosso).

Notam-se, nas análises das árvores de similaridade e coesão (seção 3.2.5), que as categorias sobre características individuais e palavras de encorajamento, independentemente de estarem dentro de comentário de aluno (CA1 e CA12) ou docente (CDB/M1 ou CDB/M 12), aparecem de forma persistente em nível de análise de coesão 1 e também em nível 0,99 em ambas as árvores, o que explicita essa necessidade de coerência, de unidade, de constatação de quem somos e isso é feito pela interação com o outro e pelo registro do aluno sobre si.

Ao mesmo tempo, essa identidade é construída com e pelo outro.

Segundo Pollak (1992, p.5),

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Assim, os comentários dos alunos e das docentes a respeito das trajetórias de vida de seus colegas, ou seja, as leituras que esses alunos e docentes puderam fazer dessas memórias dentro de um AVA, permitiram uma nova significação dessas memórias, como explicam Castro e Gabriel (2007, p.177):

O esquema é formado, portanto, do conhecimento que está armazenado na memória de curto ou longo prazo e, no ato da leitura, esses dados são ativados. Segundo Leffa (1996, p. 44), 'de acordo com a Teoria dos Esquemas, a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado de interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor'.

Comungamos a idéia de Fazenda (1999a), ao afirmar que esses processos de leitura dignificam o homem e podem gerar mudanças na forma de refletir o mundo:

Tornar o homem mais homem significa em última instância torná-lo sujeito efetivo das transformações do mundo, e não apenas um espectador das mudanças do mundo; significa torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações. A leitura é a condição de vida do homem, se considerarmos vida no sentido de transcendência ao próprio homem, ou seja, se considerarmos vida não só a vida do homem em si como a vida do homem como ser do mundo, e como participante da sociedade dos homens (...) ser a leitura fator de ampliação dessa

relação homem-mundo e, conseqüentemente, motor de transformação do próprio mundo (FAZENDA, 1999a, p. 58).

Naquele momento, pela interação das memórias, configurou-se uma identidade de grupo, a dos alunos em formação dos cursos Normal Superior e Pedagogia. A memória, como nota Alberti (2005), é

essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade (ALBERTI, 2005, p. 167).

Discutindo ainda sobre a importância da identidade humana, verificamos que, na análise implicativa, foram analisadas as dez principais implicações com suas categorias. Nota-se que, das dez, cinco foram referentes a comentários de alunos acerca de características individuais, trabalho docente, referências familiares, identificação emocional e palavras de encorajamento³³; assim, foi extrema a relevância da interação que mostra essa análise de similaridade, tanto que dedico um dos grupos somente à análise dos comentários de alunos (CA). Ressalto que houve uma leitura prévia ao fazer esses comentários, suscitando identificações, significados, rememorações, construções de novas memórias, que, em minha leitura, refazem uma espiral de construção de identidade por meio das memórias virtuais.

A interação dessas memórias por um grande número de alunos de forma simultânea somente foi possível porque estávamos utilizando um AVA, no caso, o TelEduc. Compartilhar e poder fazer a leitura dessas memórias individuais teve fundamental importância nesse processo. Sobre isso, novamente utilizo Izquierdo (2002, p.58): “recriar uma memória para evocá-la implica conclamar à ação o maior número de sinapses pertencentes aos estímulos condicionados dessa memória.”

Nesta linha de pensamento, Castro e Gabriel (2007, p.185, grifo nosso) afirmam que:

Esses estímulos são acionados através das memórias implícitas, que estão gravadas, e sua evocação ocorre espontaneamente. Seguindo o conceito de memória auto-associativa, conclui-se que a leitura de um

³³ Nos itens 1, 4, 5, 6 e 9 respectivamente na seção 3.2.4

texto evoca muito mais do que está sendo lido. Evocando estará fortalecendo as sinapses. Todo conhecimento prévio ativado durante a leitura é fortalecido, as sinapses são reforçadas ou o esquema é refeito. **Ler não é só ratificar o que está presente, é presentificar o que está ausente.**

Ou, ainda, citando Maturana e Varela (2007, p.268) sobre o aspecto biológico da formação da identidade, que, nas palavras dos autores,

é que a unicidade do ser humano, seu patrimônio exclusivo, está num acoplamento estrutural social em que a linguagem tem um duplo papel. Por um lado, gerar regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, entre outros, o fenômeno das identidades pessoais de cada um.

Quando os alunos relatam sobre suas memórias, precisamos saber que “a lembrança não é igual à realidade” (IZQUIERDO, 2002, p. 17). Que, ao rememorar fatos, experiências, muitas vezes, “é bom lembrar que a base sobre a qual formamos e evocamos memórias constantemente é constituída por 'memórias e fragmentos de memórias', mas principalmente por estes últimos” (IZQUIERDO, 2002, p. 32). Isto implica dizer que a memória grava, seleciona os fatos e que, como dito, esses estão intimamente relacionados às questões de relacionamento entre os seres humanos, marcadas pelo caráter afetivo, pelos sentimentos que as envolveram, implicando-se ou não em seus registros.

Neste raciocínio, citamos novamente Maturana e Varela (2007, p.268-269)

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo - que sempre implica uma experiência nova -, podemos chegar pelo raciocínio ou, mais diretamente, porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual, um ato que habitualmente chamamos de amor. Além do mais, tudo isso nos permite perceber que o amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro junto a nós na convivência, é fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade.

O relato da aluna exemplifica as questões discutidas até o momento:

É usando a memória que vou lembrar da minha história de vida. Lembro com saudade das férias na fazenda da minha vó, lá eu estava perto da natureza e dos animais. Tirava leite da vaca, ia à horta pegar tomate verde para comer. Subia na goiabeira, na mangueira. Ia à cachoeira

tinha balanço na árvore, chupava coquinho. De noite ficava contando histórias de medo. Minha vó fazia muitos biscoitos e guardava numa latona e quando a gente, eu e meus primos íamos brincar de esconde esconde meu lugar preferido era dentro da lata de biscoito, nunca ninguém me achou. Quero esquecer as surras e broncas de meu pai que não deixava a gente fazer nada, eu e meus irmãos. Pensar. Penso na minha mãe que fazia poesias para cada filho. Enfeitava nossas roupas com bordados. Nesta história de vida, construí uma família, uma casa, fiz projetos, falta novos sonhos se realizarem para escrever na minha história. (A.L., aluna do curso Normal Superior)

Assim, as histórias de vida relatadas pelos alunos contribuem ativando os processos de conscientização sobre si mesmo em um processo de autoconhecimento, como descrito na seção sobre memórias da pesquisa-ação (3.1). Reforçamos essa idéia com o pensamento freiriano de que, à medida que “a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (FREIRE, 2002, p. 100). Ainda sobre a importância deste processo, da relação com outro e da linguagem que media essa construção da nossa consciência, Freire afirma:

Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em ‘tomar distância’ do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. (...) Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis, constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres na relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente do mero contato dos animais com o mundo (FREIRE, 2002, pp. 77-8).

Neste relato da aluna está descrito esse processo de conscientização:

Os anos se passaram, tive outros professores no primário. Dona Fusako no terceiro ano e Sr. Norberto do quarto ano (maravilhoso), são pessoas queridas que mesmo que passe muito tempo, não vou esquecer jamais. Eu fiz meu primário em um Grupo Escolar, era uma escola boa e muito grande, gostava de lá. Hoje eu percebo a importância de entendermos melhor os nossos alunos e filhos, (tenho duas filhas em idade escolar), cada criança é uma criança com seus conflitos e alegrias e nós precisamos estar atentos às necessidades delas para que no futuro as lembranças sejam na maioria felizes. Passaram-se os anos e eu fiz

*magistério no colégio Carlos Gomes, logo em seguida à minha formatura minha primeira filha nasceu e depois veio a segunda filha e optei por me dedicar a elas minha atenção, só agora após dezesseis anos é que estou voltando aos bancos escolares. O fato de ter escolhido pedagogia é de dar continuidade ao curso de magistério, hoje posso **perceber que a pedagogia é uma extensão da educação familiar**, já que através dela posso entender muita coisa que antes era obscura para mim em relação à educação escolar de minhas filhas. Espero realmente poder trabalhar nesta área e me dedicar muito. (M.M.R.V., aluna do curso de Pedagogia, grifo nosso)*

3.3.1 Alunos – reflexões e depoimentos sobre suas memórias

Aqui, apresento alguns dados colhidos sobre a importância dessa prática pedagógica na vida dos alunos, para aclarar melhor esses processos de conscientização. As perguntas dos quadros 8 e 9 foram de múltipla escolha, podendo o aluno optar por mais de uma alternativa.

Qual a importância que você atribui ao tema norteador da disciplina – História de vida Escolar	
Não me senti à vontade para compartilhar com os colegas sobre minha vida	10
Discorri de forma superficial, pois não vejo muito utilidade nesse exercício	10
Percebi sua importância no transcorrer da disciplina, mas era tarde para retomar	3
Percebi sua importância durante o processo de narração e fiquei motivado a continuar	23
Essencial no processo de formação profissional docente	14
Outra justificativa	3

Quadro 8 - Importância que atribui ao tema norteador da disciplina – História de vida Escolar

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que, para 40 respostas de alunos, no quadro 8, essa prática de ensino foi relevante e de alguma forma contribuiu no processo de formação.

Narrando sua História de Vida de forma autobiográfica, você:	
detectou situações e métodos que facilitaram seu aprendizado em geral	14
percebeu situações e métodos que não contribuíram para seu aprendizado	4
resgatou pessoas que exerceram papel importante em seu processo de aprendizagem	15
comparou métodos de ensino de sua época e atuais	10
refletiu sobre sua forma de ensinar	9
refletiu sobre sua forma de aprender	10
compreendeu melhor as razões que levaram a sua escolha profissional	14
nenhuma das alternativas acima	0
cite outras que não foram contempladas	1
não responderam	0

Quadro 9 – Narração da História de Vida de forma autobiográfica

Fonte: Elaborado pela autora

Neste quadro 9, percebe-se um número maior de respostas de alunos sobre o conhecimento e reflexões a respeito de sua aprendizagem relacionadas à formação e a práticas docentes. Destaco, no quadro, as relações entre as experiências vividas e a escolha profissional, que mereciam estudo mais aprofundado, mas que foge ao objetivo principal desta pesquisa. Sobre esse tema, Nunes (2001) comenta o estudo de Pimenta (1999):

Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (NUNES, 2001, p. 34- 35).

Abaixo, alguns indicadores, de como a história de vida auxiliou na reflexão a respeito de si próprio:

Se através desta metodologia de ensino você conseguiu conhecer-se melhor.	
não alterou em nada	4
conhecendo do mesmo jeito que sou, mais ou menos	2
não somente eu que tenho problemas referente à aprendizagem e experiências semelhantes as minhas	2
auto-crítica, reflexão: sobre mim mesma, atuação, socialização, realização profissional e pessoal	9
quando queremos aprender outros métodos de ensino, basta nos esforçarmos	3
aprendi a me conhecer e assim ajudar os meus alunos	1
auto-aceitação, liberdade de ação sem preocupar-se com os outros	1
através da narrativa, analisei fatos e dificuldades encontrados na disciplina e na interação com o grupo	1
resgate de lembranças do passado auxiliou a ir atrás dos sonhos, injeção de ânimo	2
gostou da disciplina apesar das dificuldades encontradas	2
posicionar o que realmente quero	1
voltar para ver fatos e fatos	1
lidar melhor como medo (do computador)	1
através do portfolio	1
aprendi muito	1
não responderam	4

Quadro 10 – Pela metodologia consegue se conhecer melhor

Fonte: Elaborado pela autora

Apenas 36 alunos responderam a questão do Quadro 10. Muitos deixaram em branco, talvez pelo fato de ser uma pergunta aberta. Observa-se, mesmo assim, que a narração da história de vida contribui em diversos aspectos, especialmente em relação a seus processos de aprendizagem e conhecimento de si. Assim, há indícios de que essa metodologia de formação pode contribuir nos processos de conscientização propostos por Freire.

Ainda sobre o tema, Marta Kohl de Oliveira (2005), grande pesquisadora de Vygotsky, em seu artigo “História, consciência e educação”, faz uma análise sobre os textos de Vygotsky a respeito da formação da consciência e suas inter-relações, afirmando que ela se forma por meio da memória, que é diferente no adulto e na criança, em termos de organização do processo de rememoração.

O adulto possui, armazenado, um vasto material psicológico, constituído de marcas de suas experiências prévias. Para lembrar-se de algo novo, o adulto faz associações com aquilo que já está armazenado em sua mente, criando ativamente uma estrutura de rememoração. A criança, ao contrário, por ter menor diferenciação entre percepção e a memória, conserva as informações de maneira não processada na mente e recorre a elas sem elaboração consciente, como se recuperasse uma imagem vívida daquilo que foi memorizado. Vigotski afirma que a criança 'pensa lembrando', enquanto o adulto 'lembra pensando' (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Helenice Rodrigues da Silva (2002), referindo-se aos estudos de Maurice Halbwachs (1990), afirma que:

A memória não é só um fenômeno de interiorização individual, ela é, também e, sobretudo, uma construção social e um fenômeno coletivo. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais. (SILVA, 2002, p.3)

Assim, pode-se dizer que a memória individual se estrutura e se insere na memória coletiva. Conhecer-nos faz parte de uma introspecção individual que se articula em um contexto de relações socialmente desenvolvidas no coletivo, de relações e experiências com os outros. Sendo desconhecidos de nós, buscamos em nossa existência um encontro entre o "eu" conhecido e o "eu" desconhecido e com o "nós" coletivo.

Sobre as relações sociais que estão nesse coletivo, as análises das três fontes qualitativas, por meio do CHIC, aparecem fortemente nos diversos grupos de categorias, como memórias familiares (ACH), referências familiares (CA e CDB e CDM), fotos da história de vida, da família atual e primária. Outro grupo social que está relacionado a essas categorias é o do trabalho docente, no qual estão contidas todas as referências das categorias dos alunos que atuam na área docente, assim como está imbricada a escolha profissional que perpassa esse grupo. Como aponta Coelho (1998, p. 67):

Ao tomar contato com a memória do grupo de referência familiar, que traz em si a vivência experienciada em outras épocas- as crianças são impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e, a partir daí, reconhecendo transformações e permanências.

Um dos grandes grupos sociais aos quais os alunos pertencem é a escola. Nas análises das memórias escolares positivas e negativas, assim como nas representações que fazem da mesma através das brincadeiras de infância, notam-se menções ao tempo que passam nela, aos relacionamentos, às experiências de aprendizagem ali construídas, como lemos nos relatos a seguir:

Ao dar alguns exemplos de lembranças das (ou de) momentos que me marcaram, veio à mente um dia que a professora me 'pôs na parede' para responder continhas de matemática, perdi a noção da vida, fiquei tanto nervoso que não conseguia raciocinar. Meu tio tentou me ajudar, mas foi em vão, não consegui nem falar de tanta vergonha, no final ela disse: O Lói é mesmo um burro, e me deixou de lado, ufa. Eu tinha apenas 11 anos de idade e estava na 1ª série, pois foi neste 1º ano. (J.E.P., aluna do curso Normal Superior)

Desde pequena a minha brincadeira favorita era brincar de escolinha com as minhas amigas e eu sempre queria ser a professora e o mais estranho é que ninguém gostava de ser o aluno. Passávamos a tarde toda escrevendo na lousa, conversando com os alunos imaginários, pois muitas vezes todas as meninas eram professoras, fazíamos reuniões, corrigíamos os cadernos e etc. Com o passar do tempo percebia que a minha adoração por crianças e toda a paciência de ensiná-las crescia cada vez mais. Todos sempre me perguntavam o que eu iria ser quando crescer e a minha resposta sempre era a mesma: professora. As pessoas achavam que era coisa de criança e ninguém acreditava na minha vontade, no meu sonho. (C.G., aluna do curso Normal Superior)

Pesce (2005) vê indícios, ao citar o trabalho de ego-história, de que fatos escolares podem auxiliar em nossas escolhas profissionais de forma reflexiva:

Kenski (1994) anuncia que, no resgate de sua trajetória escolar, muitas vezes a imagem que emerge com mais força é a do professor que marcou negativamente a história de vida do educador. (...) revela que a visão analítica dos fatos mais marcantes do passado pode contribuir para uma compreensão mais acurada da repercussão da história do sujeito social em sua vida profissional, uma vez que lhe possibilita superar problemas, reformular concepções e resgatar a imagem do 'bom professor' (inclusos seus saberes conceituais e relacionais) construída ao longo de sua escolaridade. (PESCE, 2005, p. 6- 7).

Outro relato de aluno, a respeito da trajetória de vida de outro aluno sobre a própria trajetória de vida e como ela será referenciada no futuro:

Oi M.

Sua história é linda ,como você sabe adoro música , e a que você escolheu é uma das preferidas. Sei que daqui a varios anos você vai incluir em sua trajetoria escolar vários amigos que conquistou no curso de pedagogia. Você é responsável por aquilo que conquista . (Saint Exupery) , sendo assim você é responsável por mim . TRII beijos..... (M.R.I., aluna do curso Pedagogia)

Aprendemos pela memória e pelos registros que ficam nela: “O aprendizado é o processo por meio do qual nós e outros animais adquirimos conhecimento sobre o mundo. A memória é a retenção ou armazenamento desse conhecimento” (KANDEL e SCHWARTZ, 1997, p. 490). Esses autores afirmam que essa memória explícita (declarativa) é fundamental nesse processo, pois é por meio da consciência que ocorre a grande porta de entrada de informações no cérebro, constituindo-se as aprendizagens e os eventos autobiográficos. Ela codifica, ainda, a informação, que é a responsável pelas lembranças pessoais, emoções, pessoas e situações inesquecíveis; e sua formação está ligada a processos cognitivos de avaliação, comparação e inferência.

Daniela Martí Barros (2004) salienta que a memória declarativa é a habilidade de armazenar e recordar fatos e eventos de maneira consciente e passível de descrição verbal, de onde deriva o nome “declarativa”, sendo responsável pelas emoções, assim como pelo estresse, humor e motivação.

Um dos pesquisadores na área de neurobiologia da memória e da neurociência, Iván Izquierdo (2002), afirma que “somos aquilo que recordamos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada que desconheçamos, isto é, nada que não esteja na nossa memória” (2002, p.9). Esse autor diz que conhecer como a memória se forma é uma oportunidade de aprimorar a individualidade humana e entender como registramos as informações, como elas se processam, suas associações e de que forma se tornam conhecimento a nosso respeito, do mundo, das pessoas, da realidade, do passado e do presente. Entender esses processos é importante, pois ressalta a questão do esquecimento, fundamental para o aprendizado, conforme já descrito neste capítulo.

Os estudos da Psicologia Social de Solange Epelboin (2004) ajudam a pensar na importância dessas memórias coletivas e grupos sociais a partir do teórico Halbwachs (1990), afirmando que

Deste modo, observa-se que Halbwachs (1990) se contrapôs à concepção de memória individual e intacta proposta por Bergson, pois afirmou que lembrar não consistiria em reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. Logo, a memória não seria sonho, mas trabalho. Tampouco a memória seria individual, pois seria coletiva. **A memória do sujeito dependeria do seu relacionamento com a família, classe social, escola, enfim, dos grupos de referência e pertencimento do indivíduo em questão.** A lembrança, enquanto conservação total do passado, tornava-se impossível na medida em que um adulto não poderia manter intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância. Isto porque, qualquer mudança do ambiente atingiria a qualidade íntima da memória, amarrando então a memória da pessoa à memória do grupo e, esta última, à esfera maior da tradição, que representaria a memória coletiva de cada sociedade. Como disse Halbwachs (1990, p. 26): “Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se tratando de acontecimentos nos quais só estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (EPELBOIN, 2004, p. 27, *grifo nosso*)

Este outro relato de aluna explicita a importância desse grupo social escolar na infância e reflete sobre a importância das histórias de vida na sua futura trajetória profissional:

Um momento importante em minha vida foi descobrir um novo mundo, o universo escolar. Imagino que, para a maioria das pessoas, este tempo é um tempo de mudanças, gratas lembranças que carregamos para sempre em nossas vidas. Hoje posso ver, quantos momentos lindos e importantes surgiram nesta trajetória. Grandes amigos, mestres e sábios mentores, amores, que em épocas eram apenas coadjuvantes de uma história, em outros períodos personagens importantes e hoje apenas lembranças. Para mim, o retorno para este universo, é o mesmo que voltar a viver. É despertar de um sonho e ajudar a fazer um mundo melhor. É acreditar. É saber que podemos conduzir outros tantos, a construir lindas histórias de vida e juntos construirmos um mundo melhor. (L.M.N., aluna do curso Pedagogia)

A memória também visa estabelecer a ligação entre o elo perdido da natureza humana e da natureza divina, que habita em nós, a grande questão de nos tornarmos de alguma forma imortais e eternos, assim como o Criador, segundo a

tradição cristã. Para Helenice Silva (2002), neste contexto, a memória atesta a continuidade temporal da pessoa.

Essa memória coletiva possui também a função de ser a guardiã do tempo. Isso se torna possível pelo fato de podermos utilizar atributos como linguagem, pensamento, consciência, intimamente atrelados e que são evocados por nossas memórias individuais e coletivas.

Assim, o registro, a capacidade de nos lembrarmos dos fatos ou de esquecê-los, a memória, com todas as suas nuances, toma uma dimensão que não é só individual, como apontam os estudos sobre memória e educação do Instituto Museu da Pessoa:

A memória é tudo aquilo do que uma pessoa se lembra, como também sua capacidade de lembrar. Fisicamente, é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. Memória não é História. Memória é o que registramos em nosso corpo. História é a narrativa que montamos a partir de nossa memória, a construção do que lembramos. Memória tampouco representa um depósito de tudo o que nos aconteceu. A memória é, por excelência, seletiva. Guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem – ou teve – algum significado em nossas vidas. Ela constitui o suporte fundamental da identidade individual e coletiva (Museu da Pessoa, 2006).

Saliento outro item importante na construção da memória imagética: as fotos escolhidas pelos alunos. Elas têm um significado próprio, desde sua escolha até a digitalização para o AVA e o compartilhamento com os colegas. Sobre isso, Margareth Park (2001), ao estudar as fotografias na elaboração de projetos pedagógicos, afirma que:

As imagens são portadoras de centelhas do passado e sua palavra é uma palavra muda, portanto, poderíamos ler e escutar a natureza e não mediá-la pela língua que criamos. O mesmo se dando com a leitura das fotos, das escrituras, da pintura. O conceito de Mônada, para Benjamin, como sendo um objeto único e singular que contém em si todo o universo, não representaria a parte de um todo. Não há nela sucessão temporal. A imagem permitiria essa apreensão. Aqui está o sentido de fragmento para Benjamin. Ler as imagens como os adivinhos. 'Ler o que nunca foi escrito. Esse ler é o mais antigo: um ler anterior a toda linguagem, cujo objeto são as entranhas, as estrelas, as doenças' (PARK, 2001, p.39-58)

Completando esse pensamento, Novaes (1998, p. 114) questiona: “Como dizer o indizível; como tornar o inteligível aquilo que é, antes de mais nada, do domínio do sensível?”

Pollak (1992) põe outra pergunta: “quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva?”. E responde:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. De fato - e eu gostaria de remeter aí ao livro de Philippe Joutard sobre os camisards - podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação. (POLLAK, 1992, p.2).

Assim, concluo com a citação de Kenski (2000), acreditando que a escola pode e é o grande agente social de transformação:

Os professores, que já não são os principais agentes da transmissão dos conhecimentos (se é que um dia o foram) se veem em uma sociedade com inovações e mudanças muito rápidas, em um processo confuso e perturbante. A escola da memorização individual dá espaço (ou deveria dar) para a aquisição e elaboração conjunta dos conhecimentos, do trabalho em equipe e da influência mútua dos que estão permanentemente interagindo em situações de ensino. Escola como espaço social por excelência pode assumir o papel de desenvolvedora da inteligência coletiva, onde os indivíduos atuam como animadores do espaço do saber (indivíduos singulares, múltiplos, nômades e em meio à metamorfose permanente). Neste contexto o professor atua como agente da memória, que “contam” uma história cheia de mixagens, um narrador que deixa marcas inscritas na memória dos “ouvintes”, que se incumbem da reapropriação, o que faz novas “conexões entre o objetivamente aprendido e o afetivamente vivido. Um outro tipo de lembrança, formada pelo somatório desses recortes cognitivos e vivenciais, apresenta-se e transforma a prática docente do novo professor em algo inteiramente individual, particular, pessoal. (KENSKI, 2000, 94).

4 TELEDUC: UM HABITAT DAS MEMÓRIAS VIRTUAIS

Sobre o AVA TelEduc:

“Sim é uma oportunidade de interação com outras pessoas.”

“Sim muito encorajada, senti um mundo novo de portas abertas, foi muito positivo.”

“Com certeza. O medo de errar foi substituído pelo desejo de acertar.”

“...vou em busca de novos conhecimentos em informática.”

Alunas Normal Superior

Neste capítulo, procuro discutir o TelEduc, ambiente de educação à distância que serviu de habitat para as memórias virtuais individuais, gerando, por meio de interações, o que denomino memória virtual coletiva. O capítulo ficou assim dividido: **4.1 Descrição do Habitat Virtual** – descrevemos a estrutura e funcionamento do TelEduc; **4.2 Interações Possíveis no Habitat** – discutimos as ferramentas que possibilitam a interação e as teorias de educação que embasaram a discussão, assim como dispositivos didático-tecnológicos que utilizamos; **4.3 Formas de Utilização do Habitat Virtual de Memória** – demonstramos como utilizamos as ferramentas de interação do AVA nesta pesquisa; os problemas enfrentados com o Teduc e suporte tecnológico encontram-se na seção **4.4**; uma reflexão sobre memórias virtuais, no item **4.5**, finaliza o capítulo.

O TelEduc, desenvolvido no NIED³⁴ da UNICAMP e com distribuição livre, tem o objetivo de oferecer um ambiente computacional que permita ao professor elaborar e acompanhar cursos por meio da web (ROCHA, 2002a; 2002b), remetendo a pressupostos básicos da educação à distância, segundo os quais,

a aprendizagem sai do espaço físico da escola e passa a se desenvolver em “ambientes de aprendizagem” que podem envolver o mundo todo. Um bom exemplo disso é a aprendizagem feita por meio da Internet.

³⁴ Disponível em <http://www.nied.unicamp.br>, acesso 12/08/2006.

(...) o conhecimento deixa de estar centralizado só nas mãos de especialistas – “professores de matérias específicas” – e passa para as mãos de pessoas que, sendo professores ou não, melhor consigam trabalhar com esta globalização e dispersão do conhecimento, sempre de uma maneira o mais polivalente possível. (BRANCO, 2003)

O fato de ser um software livre permitiu, segundo Rocha, sua expansão nas instituições públicas e privadas, para disseminação da pesquisa e do conhecimento científico e como suporte às aulas, e nas empresas como ferramenta de capacitação de funcionários. Sobre a potencialidade do software, nota a autora:

O TelEduc, nesse aspecto, pode vir a ser muito valioso, pois seu alcance desconhece barreiras geográficas. Não é preciso fazer um curso para usá-lo. Trata-se de um ambiente estável e com qualidade comprovada. Nosso foco principal não está na tecnologia em si, mas nos benefícios que ela pode trazer ao processo educacional” (ROCHA apud, ALVES FILHO, 2003, p. 3)

O ambiente foi criado com base em uma metodologia de formação de professores. Segundo os profissionais do NIED, uma das características que o diferem dos demais ambientes disponíveis no mercado é o fato de ter sido desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas a partir de necessidades relatadas por seus usuários (TELEDUC, 2006).

O TelEduc propõe o aprendizado de conceitos a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos. Existe possibilidade de comunicação entre os participantes do curso e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos. Todas as informações geradas no decorrer de um curso são armazenadas e podem ser recuperadas a qualquer momento (ROCHA, 2002a).

De acordo com Rocha (2002b), o TelEduc é um ambiente para EaD, tendo como meta a formação de professores para a Informática na Educação:

Seu desenvolvimento teve início em 1997, a partir da proposta de uma dissertação de mestrado (CERCEAU, 1998). Nesta época iniciava-se no NIED o desenvolvimento do conceito de formação centrada na construção contextualizada do conhecimento (FREIRE e PRADO, 1996; VALENTE, 1999) Este processo de formação envolve a formação do professor em seu contexto escolar de trabalho, acarretando problemas operacionais pelo fato de haver necessidade de se ter o professor-formador disponível na escola. Eis a razão pela qual o desenvolvimento

de ferramentas que propiciassem a formação a distância adquiriu relevância, dando início ao Projeto TelEduc. (ROCHA, 2002b, p. 10)

4.1 Descrição do Habitat Virtual

No ambiente TelEduc há quatro tipos de usuários: administrador, responsável pela criação, organização, extração de cursos, entre outras funções; coordenador do curso, que utiliza as ferramentas do ambiente, insere os alunos e gerencia o curso; formador, que auxilia o coordenador nas tarefas de gerenciamento; e alunos, que têm acesso às ferramentas escolhidas pelo instrutor (MENEGHEL, 2003). Em um ambiente colaborativo – ou participativo – os alunos podem ter status de formador, participando mais ativamente e tendo acesso a ferramentas referentes ao gerenciamento do curso, inserção de conteúdos etc..

Para criar um curso no TelEduc, é necessário, inicialmente, que o candidato a coordenador envie uma mensagem eletrônica para o administrador do ambiente, que cria o curso. Para participar de um curso, o aluno acessa a página do ambiente, por meio de um navegador, e cadastra-se nos cursos que estão disponíveis. Após o cadastro, o instrutor analisa o pedido e envia a resposta ao candidato a aluno (MENEGHEL, 2003). As imagens utilizadas nesta dissertação, para representar esse ambiente virtual de aprendizagem, são da época da pesquisa, ou seja, 2004. Foi nesse contexto que se apresentaram as interações com as ferramentas que o AVA disponibilizou.

O ambiente possui um esquema de autenticação de acesso aos cursos, por meio de identificação pessoal e senha. Ao acessar um curso, o navegador abre uma página de entrada dividida em duas partes. Na coluna esquerda, estão as ferramentas disponíveis, em um menu; na parte direita, é apresentado o conteúdo correspondente à ferramenta selecionada, conforme ilustrado na Figura 10.

TelEduc		Cursos	Contatos	Apoio
---------	--	--------	----------	-------

Cursos em andamento

IA

Inscrições	Entrar	"A ópera Dido e Aeneas, uma versão para a TV"
Informações	Entrar	Acústica Musical
Inscrições	Entrar	AT007A - Teorias dos Processos de Criação em Artes
Informações	Entrar	CMEP002 Comunicação, Multimeios e Educação - Pe
Inscrições	Entrar	CS501 Oficina de Roteiro
Informações	Entrar	MENS001 Multimeios e Educação - Normal Superior
Informações	Entrar	MS102A O Musical no Cinema
Informações	Entrar	MU393 - Percepção Musical III
Informações	Entrar	MÚSICA POPULAR: Planejamento Estratégico
Informações	Entrar	Pesquisa IA Grupo de Discussão Comissão de Pesquisa
Informações	Entrar	VLN109 Violino

Conectar a www.ead.unicamp.br



O servidor www.ead.unicamp.br em Ambiente de Curso do TelEduc requer um nome de usuário e uma senha.

Aviso: este servidor está solicitando o envio do nome de usuário e da senha de um modo sem segurança (autenticação básica, sem conexão segura).

Nome de usuário:

Senha:

Lembrar minha senha

OK Cancelar

Figura 12 - Página de entrada do curso

Fonte: http://www.ead.UNICAMP.br/~TelEduc/pagina_inicial/cursos_all.php?&tipo_curso=A&cod_pasta=40

A arquitetura básica do TelEduc, segundo Rocha (2002b), obedece ao diagrama ilustrado na Figura 13.

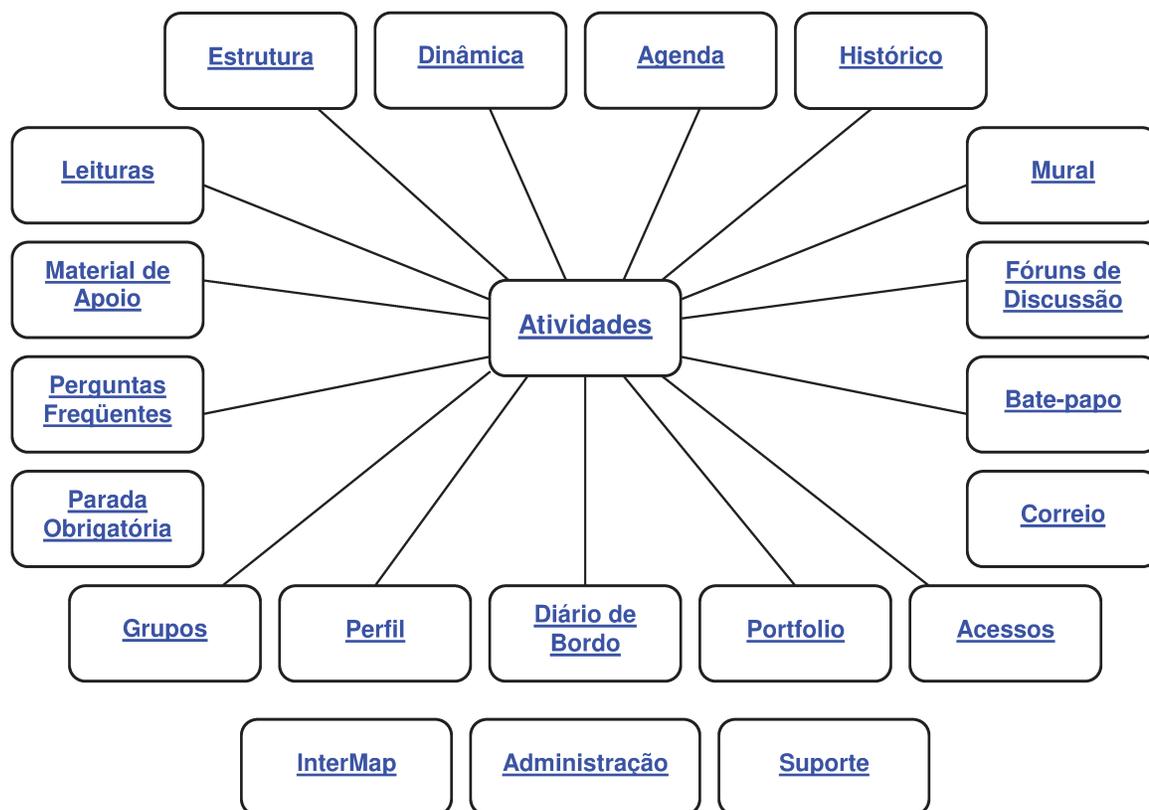


Figura 13 - Diagrama do ambiente TelEduc

Fonte: Rocha (2002b, p.11)

Como nos mostra o diagrama, o TelEduc possui ferramentas que permitem apresentação de informações, disponibilização de conteúdo e comunicação entre os participantes do curso.

Cito, a seguir, as ferramentas e como as utilizamos durante as disciplinas, bem como seus conteúdos, como indicado no Capítulo 3:

- **Estrutura do Ambiente:** disponibiliza informações sobre as ferramentas do ambiente. Foi indicada como fonte de leitura para conhecimento sobre o curso na primeira atividade proposta aos alunos, denominada Ambientação.
- **Dinâmica do Curso:** contém informações sobre metodologia e organização do curso. Nessa ferramenta, colocamos o Plano de Disciplina do Curso.

- **Agenda:** página de entrada do curso, com programação diária, semanal ou mensal. Foi utilizada em tempo integral para orientação das atividades aos alunos.
- **Atividades:** apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso. Nessa ferramenta foram postadas: a Unidade 1, Ambientação do curso, onde estavam as orientações sobre o preenchimento do perfil e sobre a ferramenta estrutura do curso; a Unidade 2, com as atividades sobre a contação de histórias; o Mural da Classe, com as atividades e grupos de apresentações sobre o Mural da Imagem.
- **Material de Apoio:** exibe informações relacionadas à temática do curso, subsidiando o desenvolvimento das atividades propostas. Foram inseridas, nessa ferramenta, informações sobre a utilização de AVA e do TelEduc, textos sobre o tema contar histórias e uma apresentação em Power Point elaborada por esta pesquisadora como modelo aos alunos.
- **Leituras:** contêm artigos relacionados ao curso e sugestões de revistas, jornais, endereços na web. Inserimos, durante o curso, textos sobre alfabetizar por meio das histórias do Museu da Pessoa, site que disponibiliza histórias de vida de pessoas comuns do cotidiano.
- **Perguntas Frequentes:** relação das perguntas realizadas com maior frequência durante o curso e suas respectivas respostas, ferramenta disponibilizada como FAQ³⁵ em boa parte dos sites da Internet. Não foi disponibilizada aos alunos por estendermos que outras ferramentas poderiam cumprir esse papel, como o Correio.
- **Parada Obrigatória:** contém materiais que visam desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo do curso. Havia, nessa ferramenta, as memórias das aulas (resumo das aulas anteriores), notas do semestre (pois, até aquele momento, não havia a ferramenta Avaliação), e algumas fotos da turma, que os alunos inseriram.

³⁵ *Frequent Asked Questions* (perguntas frequentes).

- **Grupos:** permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição de tarefas. Não foi disponibilizada no curso.
- **Mural:** espaço reservado para todos os participantes disponibilizarem informações no contexto do curso. Foi utilizada para divulgação de eventos na área educacional e também como divulgação de sites, especialmente pelos alunos.
- **Fóruns de Discussão:** possibilita acesso a uma página contendo os tópicos em discussão. Não foi utilizada por questões de adaptação do cronograma.
- **Bate-Papo:** permite conversa em tempo real entre os participantes do curso. Foi utilizada por poucos alunos, com a finalidade de uma conversa informal, mas não por nós, docentes. Embora fosse nossa intenção inicial, por questões de tempo e currículo, não a utilizamos.
- **Correio:** sistema de correio eletrônico interno ao ambiente, mas que permite envio para e-mail externo. Foi extremamente utilizada por nós, docentes, especialmente no sentido de reforçar a lembrança sobre atividades que ainda necessitavam ser desenvolvidas, e por mim, para enviar aos alunos as digitações sobre a primeira lembrança de aprendizagem.
- **Perfil:** armazena o perfil de cada participante. Foi utilizada como primeira atividade de prática de interatividade dos alunos com o AVA TelEduc.
- **Diário de Bordo:** espaço reservado para anotações dos alunos, as quais podem ser lidas e comentadas pelos formadores. Não foi disponibilizada aos alunos, pois entendemos que havia outras ferramentas que poderiam cumprir esse papel, como o Correio, e também pela nossa experiência com o AVA, à medida que sabíamos que o excesso de ferramentas disponibilizadas ao mesmo tempo é um fator dificultador de aprendizagem do AVA.
- **Portfólio:** armazena textos e arquivos a serem utilizados ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Foi

muito utilizada durante o curso, pois nela estão contidas todas as atividades e interações utilizadas nas análises que fizemos.

Outras ferramentas de administração de curso são de acesso exclusivo dos formadores, no caso, das docentes:

- **Acessos:** acompanha a frequência de acesso dos usuários ao curso.
- **Intermap:** visualiza a interação dos participantes do curso nas ferramentas Fóruns de Discussão e Bate-Papo.
- **Administração:** disponibiliza materiais nas diversas ferramentas do ambiente, configura opções e gerencia os participantes do curso.
- **Suporte:** Permite contato com o suporte do ambiente (administrador do TelEduc), por meio do correio eletrônico.

A descrição do uso das ferramentas proposta pelos desenvolvedores do TelEduc é opcional, sendo que os professores podem fazer uso das ferramentas de maneira diferente, a exemplo das disciplinas que ministramos, parte presencialmente e parte à distância, e de outras totalmente à distância, como o Portal Ensino Aberto³⁶ da UNICAMP, lançado em 2003.

4.1.1 O TelEduc dentro e fora da UNICAMP

Na UNICAMP, desde março de 2003, o TelEduc passou a ser usado no sistema de Ensino Aberto³⁷. Para a professora Heloisa Vieira da Rocha, essa adoção foi

³⁶ “Os professores interessados em publicar material no Portal precisam selecionar quais ferramentas do TelEduc serão publicadas. Eles podem selecionar apenas as ferramentas de disponibilização de material didático, ficando preservadas assim as informações pessoais dos alunos. As ferramentas do TelEduc que podem ter seu conteúdo publicado no portal são: Dinâmica, Agenda, Atividades, Material de Apoio, Leituras, Parada Obrigatória, Perguntas Frequentes e Exercícios” (ROMANI, 2005)

³⁷ “O Ensino Aberto da UNICAMP tem como modelo o projeto *OpenCourseware* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Hoje um Portal, o sistema Ensino Aberto foi inaugurado em 2002. Além do TelEduc, provê informações relativas às disciplinas como ementas, programas, relação de alunos matriculados, professores responsáveis etc. Hoje, são cerca de três mil disciplinas, podendo chegar a sete mil levando em conta os cursos de pós-graduação. O Portal do Ensino Aberto pode ser acessado de qualquer microcomputador com acesso a internet no endereço <http://www.ensinoaberto.UNICAMP.br>” (ROMANI, 2005). O projeto integra as ações do Grupo de Trabalho em Educação a Distância (GT-EAD), da Equipe de EAD do CCUEC e outros grupos de pesquisas e pesquisadores da universidade (JUNIOR, 2003).

duplamente importante: primeiramente, porque o ambiente ganhou o aval institucional de uma das melhores universidades da América Latina; em segundo lugar, porque proporcionou aos alunos de graduação da instituição uma eficiente ferramenta de apoio às atividades presenciais (cf. ALVES FILHO, 2003, p. 3). Apesar da adesão facultativa ao TelEduc, todas as disciplinas de graduação têm uma instância aberta no ambiente, com a relação de todos os alunos matriculados.

Atualmente, o ambiente é utilizado por aproximadamente três mil instituições de ensino, públicas e privadas, brasileiras e do exterior, dentre elas, a Marinha Brasileira, que o utiliza para treinar pessoal embarcado. Com relação aos usuários, os principais são as universidades públicas e privadas, segundo Heloísa Rocha (cf. ALVES FILHO, 2003, p. 3):

As empresas, por seu lado, têm no TelEduc um importante aliado no esforço para formar e qualificar os seus funcionários. Muitas delas o empregam para promover treinamentos técnicos. Além da aplicação direta no ensino a distância, a ferramenta possibilita outras ações igualmente importantes, como a rápida disseminação do saber.

No exterior, o TelEduc tem sido utilizado por instituições públicas e privadas da França, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Chile e Argentina, entre outros países. A expectativa de Rocha é que o software, com suporte a múltiplas línguas, continue essa expansão (cf. ALVES FILHO, 2003).

Percebe-se o crescimento da importância da educação à distância no mundo e no Brasil, enquanto possibilidade de levar acesso à educação a quem precisa, encurtando distâncias, possibilitando uma educação de qualidade. Alguns dados estatísticos são apresentados por Moran (2005) a respeito deste panorama:

A educação pela internet, ou e-learning é um mercado que deve crescer no mundo todo quase quatro vezes em quatro anos, passando de US\$ 6.6 bilhões em 2002 para US\$ 23.7 bilhões em 2006, segundo projeção da *International Data Corporation* (IDC Group), uma das mais respeitadas companhias de análise do mercado de tecnologia e negócios. Na pesquisa realizada no verão de 2003 por Brandon Hall, nos Estados Unidos, 81% dos 300 participantes indicaram que suas empresas têm, pelo menos, uma ou duas estratégias de negócios suportadas por e-Learning.

No Brasil, o e-learning cresceu 33% em 2002 (passando de um movimento de US\$ 60 milhões em 2001 para US\$ 80 milhões, segundo divulgação do Congresso e-Learning Brasil 2003). No mesmo congresso divulgou-se que 250 grandes corporações que atuam no Brasil já utilizam a tecnologia para o treinamento dos funcionários, especialmente nas áreas de Vendas, Marketing e Tecnologia da Informação (TI).

Pesquisas focadas na aferição do grau de utilização do e-Learning no Brasil têm demonstrado que, do universo de empresas pesquisadas (118, em 2004), 70% estão de alguma forma envolvidas com o dimensionamento ou a aplicação prática de soluções de e-Learning, ainda que a distribuição geográfica destes investimentos apresente correlações inquestionáveis com o modelo sócio-econômico regional e os conseqüentes índices de investimento e de distribuição de renda em cada uma das regiões analisadas. Comprova-se nestas pesquisas que não somente a Região Sudeste apresenta a maior concentração de empresas que já utilizam e-Learning (87%), como é também a que atende o maior número de treinandos on-line no Brasil (31%).

4.2 Interações Possíveis no Habitat

Em todas as ações à distância, é comprovada a necessidade de se possibilitar intensa comunicação entre os participantes de um curso e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos (ROMANI, 2000; ROCHA, 2002a, 2002b). Por esta razão, foi criado um amplo conjunto de ferramentas de comunicação que englobam: Correio Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfolio, Diário de Bordo e Bate-papo (ROCHA, 2002b, p. 12). Sobre a interação no TelEduc, Romani e Rocha afirmam:

Em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes (formadores e alunos) é de extrema importância. É por meio da interação que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação. A maioria das interações nos ambientes para educação a distância na Web se dá através de texto e o mesmo ocorre no TelEduc. O texto tem inúmeras qualidades como meio que possibilita a interação entre interlocutores (...). Para auxiliar o participante a apreender a estrutura e o histórico da discussão, bem como as relações entre os participantes de um curso, novas interfaces para visualização desses dados são necessárias. Com este objetivo foi desenvolvida a ferramenta *Interaction Map* (InterMap) que utiliza técnicas de visualização de informação para representar graficamente

os dados das ferramentas de interação (Correio, Grupo de Discussão e Bate-papo) do ambiente TelEduc. (ROMANI e ROCHA, 2001, pp.32-33)

As possibilidades de interação oferecidas pelo TelEduc permitem o “estar junto virtual” de Valente (2002a), que apresenta

características próprias de educação a distância, contribuindo para uma formação mais efetiva (...). O ponto central é que essa formação está fundamentada na reflexão sobre a própria experiência que o aprendiz realiza no seu ambiente de trabalho. A prática que o aprendiz realiza no seu ambiente produz resultados que podem servir como objetos de reflexões. Estas reflexões podem gerar indagações e problemas, e o aprendiz pode não ter condições para resolvê-los. Nesta situação, ele pode enviar essas questões ou uma breve descrição do que ocorre para o professor. Este professor reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião, ou material, na forma de textos e exemplos de atividades que poderão auxiliar o aluno a resolver seus problemas. O aluno recebe essas idéias e tenta colocá-las em ação, gerando novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do professor. Com isso, estabelece-se um ciclo de ações que mantêm o aluno no processo de realização de atividades inovadoras e, ao mesmo tempo, construindo conhecimento. Os desequilíbrios e conflitos fornecidos pelo professor e por outros colegas têm a função de provocar o aprendiz para realizar as equilibrações em patamares majorantes, como proposto por Piaget. Neste sentido, a aprendizagem também está acontecendo como produto de uma espiral, proporcionada não mais pela interação aprendiz-computador (como na programação), mas pela rede de aprendizes mediados pelo computador (VALENTE, 2002a, p.25-26).



Figura 14 - Fluxo de interação aprendiz-professor no estar junto virtual via Internet

Fonte: Valente (2002a, p. 26)

Segundo Valente (2002a, p. 26), essa abordagem tem sido utilizada “na formação de professores reflexivos, capazes de utilizar a informática em sua prática pedagógica (PRADO; VALENTE, 2002)”. Em que medida se daria a reflexão a partir desse estar junto virtual? Uma possibilidade, no desenvolvimento do curso abordado na pesquisa, foi a reflexão dos professores sobre sua formação, o que os levou a rever, rememorar, reencontrar a sua história de vida, por meio dos relatos de suas memórias. Refletir sobre suas memórias virtuais, de certa forma, levou a um processo de autoconhecimento e, ao mesmo tempo, permitiu novos olhares sobre sua história, pela interação de suas memórias com os outros.

Esse processo de interação que o ambiente TelEduc proporcionou, a esses professores em formação, a percepção das dificuldades e falhas em seu processo formativo, de modo que refletissem sobre outras rotas e caminhos para refazê-lo de maneira mais consciente, proporcionando mudanças na forma de ensinar. As interações que as memórias proporcionaram validam, também, certas escolhas, como a profissional e as de ordem prática da docência, como as estratégias de ensino. O mesmo se observa na educação não-formal com seus filhos, conforme relataram.

O AVA, enquanto repositório e espaço de construção de memória coletiva, favorece interações que, no plano físico, seriam dificultadas. Interpretando as definições de Valente (1999), tanto um ambiente de broadcast³⁸, quanto a sala de aula virtual³⁹ não oferecem condições para um trabalho educativo com a mesma qualidade proporcionada pelo estar junto virtual. Azevedo (2000) também segue esse raciocínio ao traçar um panorama atual da EAD no Brasil:

A aplicação de novas tecnologias na Educação a Distância (EAD), especialmente aquelas ligadas à Internet, vem modificando o panorama dentro deste campo de tal modo que seguramente podemos falar de uma EAD antes e depois da Internet. Antes da Internet tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só

³⁸ Na abordagem “broadcast”, a informação é enviada ao aprendiz, via Internet e não existe nenhuma interação entre ele e o docente. É transmissão de um para muitos, sem possibilidade de feedback pelo mesmo meio (VALENTE, 2003, p. 4).

³⁹ Na sala de aula virtual ou seja virtualização da escola tradicional, prevê-se um mínimo de interação entre docente e o aprendiz (VALENTE, 2003, p. 5).

mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos. É esta possibilidade de interação ampla que confere à EAD via Internet um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EAD (AZEVEDO, 2000).

No questionário sobre história de vida, respondido por 53 alunos, fizemos as seguintes perguntas sobre o tema: Seria possível partilhar a história de vida de seus colegas em um ambiente somente presencial? Ao todo, 31 alunos responderam sim, 17 assinalaram não e cinco se abstiveram de responder.

Quando instados a sugerir alternativas, os alunos responderam:

...em sala de aula, nas conversas e bate-papo informais, etc.,

...oralmente, via interpretação ou apresentação, porém, creio que muitos sentiriam-se constrangidos,

...em um debate em sala de aula.

Quando perguntados se a tecnologia, neste caso, o TelEduc, foi uma ferramenta mediadora indispensável para as interações das memórias individuais, 44 alunos responderam sim contra apenas nove que responderam negativamente. Os números são expressivos, apontando que o AVA serviu ao propósito de ser um instrumento de mediações das memórias humanas.

Pedagogicamente, é importante lembrar o que afirma Vygotsky (1974; 1984 apud COELHO, 1999) sobre a interação social, que desempenha, no processo de desenvolvimento, um papel formador e construtor. Significa também que algumas das categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, entre outras.) não poderiam aparecer e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a ajuda construtora das interações sociais.

Segundo o autor, a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual:

Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiro no nível social (interpessoal), depois, no nível individual (intrapessoal). A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam (VYGOTSKY apud COELHO, 1999).

Uma atualização dessas noções “possibilita pensar o novo estilo de pedagogia, que favorece a aprendizagem coletiva em rede (nível social ou interpessoal) e, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas (nível individual ou intrapessoal)” (COELHO, 1999).

Maria Inês de Mattos Coelho, uma das estudiosas em tecnologia interativas de aprendizagem, nos explica que, ao se tratar da concepção AVA, é importante destacar o caráter construtivista da aprendizagem: os alunos são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos.

Vygotsky (2002), a partir de dois níveis de desenvolvimento, o **real** e o **potencial**, postula um dos conceitos importantes e úteis para esta pesquisa, a **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZPD), assim definida:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2002, p. 112).

Continua Coelho (1999) “é fundamental o caráter da relação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como a relação entre o que o indivíduo pode fazer independentemente e em colaboração com os outros”, admitindo que ele pode adquirir mais em colaboração, com ajuda ou apoio, do que individualmente. O ensino pode provocar o desenvolvimento exatamente através da zona de desenvolvimento potencial pois, segundo Vygotsky “o ensino é útil quando vai à frente do desenvolvimento (...) e impele ou acorda uma série de funções que estão em estágio de maturação que ficam na zona de desenvolvimento potencial” (apud COELHO, 1999).

Tonus (2007) acrescenta à espiral proposta por Valente, pensando em outras possibilidades que podem ocorrer nesse momento de aprendizagem:

Cada processo envolve o ciclo de ações proposto por Valente (2002b). A espiral de aprendizagem (VALENTE, 2005) é representada pelas setas nos dois sentidos, sugerindo ciclos ininterruptos e em ambas as direções, e em um movimento rotatório crescente. Inclino-me a pensar

em múltiplas espirais de aprendizagem, dependentes dos processos – cognitivos e interativos – envolvidos na construção do conhecimento do aprendiz. Múltiplas no sentido de individuais, ou seja, condicionadas pelos processos que cada aluno vivencia. A forma – espiral – é constante, mas o ritmo dessa espiral varia de acordo com o indivíduo. (TONUS, 2007, p. 81).

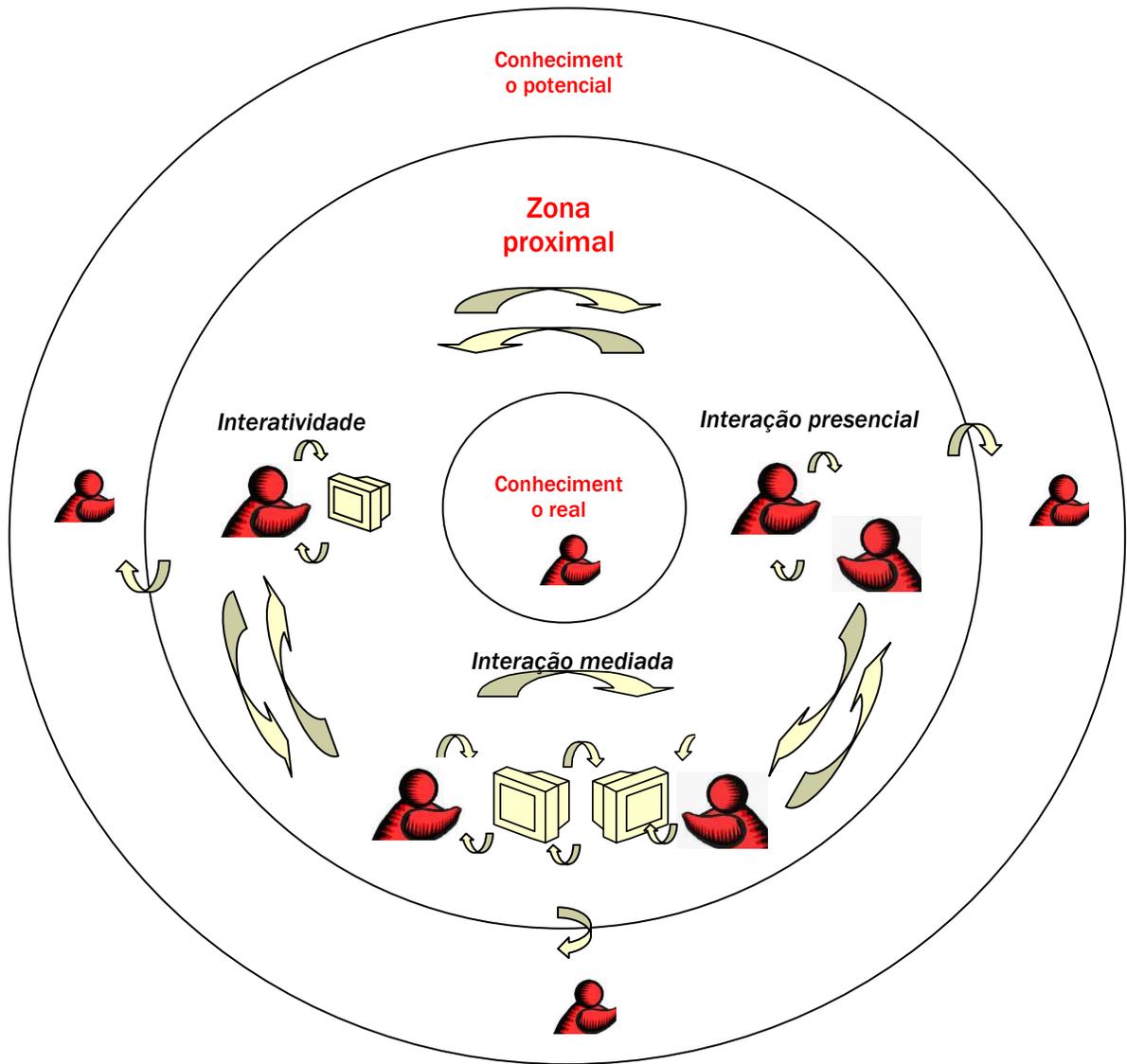


Figura 15 - Construção do conhecimento por meio da interatividade e da interação, considerando os ciclos de ações, a espiral de aprendizagem e a ZPD.

Fonte: Tonus (2007, p. 82)

Segundo o objeto da figura 15 proposta por Tonus (2007) é possível dizer que um estudante que nunca teve contato com o computador e/ou com AVA e, conseqüentemente, com a Internet, pela primeira vez que o tem, desconhece suas

ferramentas, possibilidades de utilização, bem como seu manuseio. Ao ser informado sobre seu funcionamento e começar a explorá-lo, não lhe bastam mais as informações iniciais, especialmente por tratar dos multimeios envolvidos, demandando uma exigência grande dos alunos.

Tonus (207, p. 81) explica que:

Ele constrói, assim, um conhecimento a partir delas. Na segunda vez em que manuseá-lo, poderá aplicar o conhecimento construído e, conseqüentemente, encerrará tal atividade com um novo conhecimento e assim por diante. Ele se mantém na ZPD, que poderá levá-lo a outros conhecimentos potenciais, em um processo de aprendizagem e de construção do conhecimento incessante, ao longo da vida

O aluno sempre poderá aprender algo, sempre buscará novas informações e sempre encerrará a atividade com um outro conhecimento que não o inicial conhecimento real. Um conhecimento potencial completo, total, por sua vez, pode indicar que o indivíduo parou de adquirir informações, refletir sobre elas e construir seu conhecimento, em outras palavras, uma espiral interrompida. Isso é possível enquanto houver vida e capacidade de aprender?

Podemos pensar no que Piaget afirma sobre os estágios necessários para que a aprendizagem aconteça, especialmente sobre o tempo de acomodação. Segundo o autor, em seu primeiro e segundo postulados:

Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza (...). Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET, 1975, p.14).

Assim, define acomodação, sendo: "(por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam" (PIAGET, 1996, p. 18).

Suspeito que, por muitas vezes, esse tempo não é o tempo de um curso, de um semestre letivo e pode estar na interlocução, no tempo da ZPD, como sugere Vygotsky.

Claudia Davis (2005a), uma estudiosa no tema, explica bem o conceito de ZPD:

“distância” entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo: entre aquilo que a criança já fez de forma independente e aquilo que, para ser solucionado, requer ainda o concurso de outros, considerados sempre agentes de desenvolvimento (DAVIS, 2005a, p. 48)

O que faz pensar na memória como provedora dessa construção, levando a processos de metacognição, um conceito não muito explorado, mas que se aplica à pesquisa que resultou nesta dissertação. Segundo Davis et al (2005b),

Pode-se, assim, dizer que metacognição é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão (Flavell, 1976, p.232): ‘Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados’. Ou ainda (e na mesma página), ‘metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem’, usualmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto (tradução nossa) (DAVIS et al, 2005b, p. 211).

Assim, as memórias dos alunos escritas digitalmente em seus portfólios e a interação proporcionada com seus pares podem ter contribuído nos processos de metacognição, ou seja, o conhecimento sobre os processos cognitivos de cada aluno, os quais considero como complementos da espiral de aprendizagem que esses alunos experimentaram durante as disciplinas.

4.3 Formas de Utilização do Habitat Virtual de Memória

É importante destacar que o ambiente TelEduc abre uma porta, ao mesmo tempo, para a educação bimodal (PETERS, 2001), estabelecendo-se diversos níveis de interação, ora entre docente e alunos, presencialmente ou a distância, ora entre alunos, igualmente de maneira bimodal, e ora o aluno com o ambiente e seu conteúdo, sendo

nesse momento que ele se relaciona, em uma situação autônoma, com esse habitat de memórias, a partir do relato de sua história de vida, e de maneira participativa, ao interagir com as narrativas das histórias de vida inseridas no portfolio pelos outros alunos, com reflexos indiscutíveis no conteúdo, reforçando o caráter colaborativo do TelEduc.

De acordo com Scherer (2005, p.24), a educação bimodal estaria “na busca de uma educação mais híbrida, com parte de encontros presenciais e parte de encontros a distância”.

Defendendo o ensino bimodal, Moran (2005) cita que:

Alunos jovens, em fase de formação, como em um curso de graduação, são sensíveis a estratégias que combinem presença física e virtual, atividades individuais e grupais, desenvolvimento de projetos, atividades, práticas, produções. Se possível o curso ideal é o bimodal, o mix de presencial e virtual, que é o caminho de muitos cursos nos próximos anos. Se houver um predomínio de atividades a distância individuais, convém marcar atividades grupais com certa frequência para manter os vínculos, a motivação, o sentimento de grupo. Mesmo nas atividades virtuais são importantes as formas de comunicação como listas, fóruns e chats, onde eles possam se expressar, participar, se tornar visíveis para os demais.

Alava (2002) reforça a importância da interação em um ambiente como o TelEduc, o qual configura um dispositivo segundo a definição desse autor, ou seja, o lugar onde a interação acontece.

O autor menciona que há uma mudança de modalidade de formação, ancorada nas teorias socioconstrutivistas do conflito sociocognitivo e “impõe-se a reflexão sobre os lugares de vida e de interações dos aprendizes” (ALAVA, 2002, p. 16). Questiona-se: “Devem-se reconstruir virtualmente espaços reais, ou a interação no ciberespaço encontra naturalmente seus nichos e suas modalidades específicas (correio eletrônico, fórum, colaboração)” (ALAVA, 2002, p. 16). A resposta de Alava (2002) indica que o ciberespaço é mais que um dispositivo midiático que oferece ferramentas de comunicação, pois pode tornar-se um espaço de inovação e de colaboração social.

Infelizmente, não é possível utilizar os dados do Intermap, do Ava TelEduc, para averiguação das interações, por não considerá-lo um dado fiel à realidade, já que

muitos comentários não estavam contidos nos portfólios dos alunos envolvidos na pesquisa, por conta de uma atualização feita no meio do percurso, como mencionado no Capítulo 3. Porém, havia um backup de todo o material do portfólio dos alunos para construção de um site e foi a partir desse material que fiz as análises.

Sobre as formas como utilizamos esse AVA, parece que nos aproximamos de Tonus (2007), ao estudar os estilos de educação à distância propostos por Peters (2001), que propõe um novo modelo de educação à distância, que muito se assemelha ao modelo utilizado nesta pesquisa,

denominando-a plurimodal, ou seja, envolvendo interação presencial, interação mediada e interatividade, mediante recursos como *broadcasting* (material didático e conteúdo), educação presencial (orientação e apoio técnico e pedagógico), educação a distância (apoio técnico e pedagógico), caracterizando o 'estar junto virtual' abordado por Valente (2002a), e estudo autodirigido, no qual os alunos constroem autonomamente seu conhecimento a partir das informações obtidas nas demais modalidades educativas, ficando o docente em stand by para intervir, quando necessário, e estar junto virtualmente com eles, tudo impulsionado pela tecnologia. Trata-se da abordagem híbrida, acenada por Erich Fromm (1998 apud TONUS, 2007, p. 99).

Sobre alguns aspectos da interação entre alunos, chamam a atenção algumas informações levantadas no questionário de avaliação, quando feita a pergunta: Você interage com outros alunos da turma da classe, por e-mail, fora do ambiente TelEduc? Responderam sim 22% dos alunos; não, 67%, e não responderam 11%. Em outra questão sobre a interação, foi feita a seguinte pergunta: Você interage com o grupo no ambiente presencial de sala de aula? Responderam Bastante 56%; Pouco, 22%; Muito pouco, 11%; e não responderam 11%. Isso leva a pensar que a maior possibilidade de interação, de convívio social entre eles, era durante o período das aulas, confirmando que não há muita familiaridade na utilização dessas tecnologias da informação e comunicação.

As informações apresentadas a partir dos três gráficos que seguem ajudam a compreender melhor como as TIC podem auxiliar e intensificar processos de interação, apontando para o estilo de educação à distância plurimodal como sugerido por Tonus (2007).

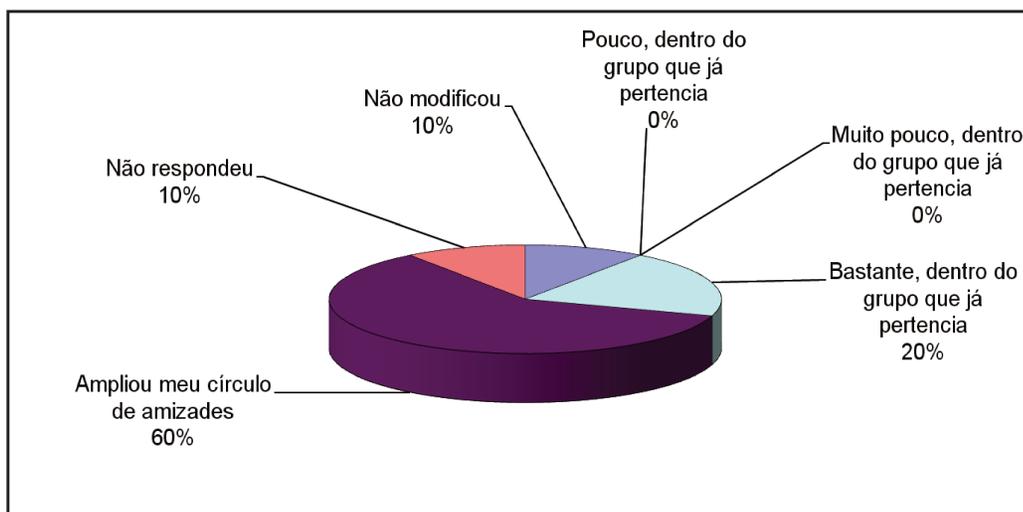


Gráfico 13 – Como a interação, no ambiente TelEduc, modificou positivamente a interação no ambiente presencial com os colegas.

Percebe-se que os números são significativos, que essa interação no AVA fortaleceu as relações dos grupos a que pertenciam dentro da Faculdade e ampliou o círculo de amizades. O que se pode inferir é que o AVA possibilitou um desvelar das pessoas que não tinham muito contato, e, também, que a possibilidade de conhecer essas pessoas através das histórias de vida contribuiu para esse ampliação nas interações do grupo da disciplina.

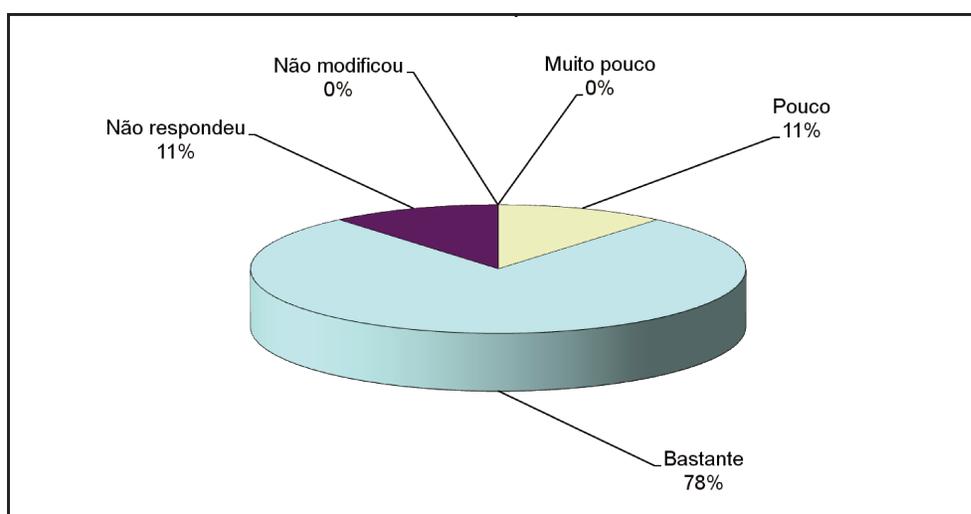


Gráfico 14 – Como a interação, no ambiente TelEduc, com a professora Maria Lucia, modificou positivamente sua interação presencialmente.

A professora aqui referida é a professora Maria Lucia. Algo semelhante ocorreu em relação ao gráfico anterior: 78% alunos disseram bastante, o que leva a inferir que um feedback individual proporcionado pelo AVA auxilia muito nas possibilidades de aprendizagem .

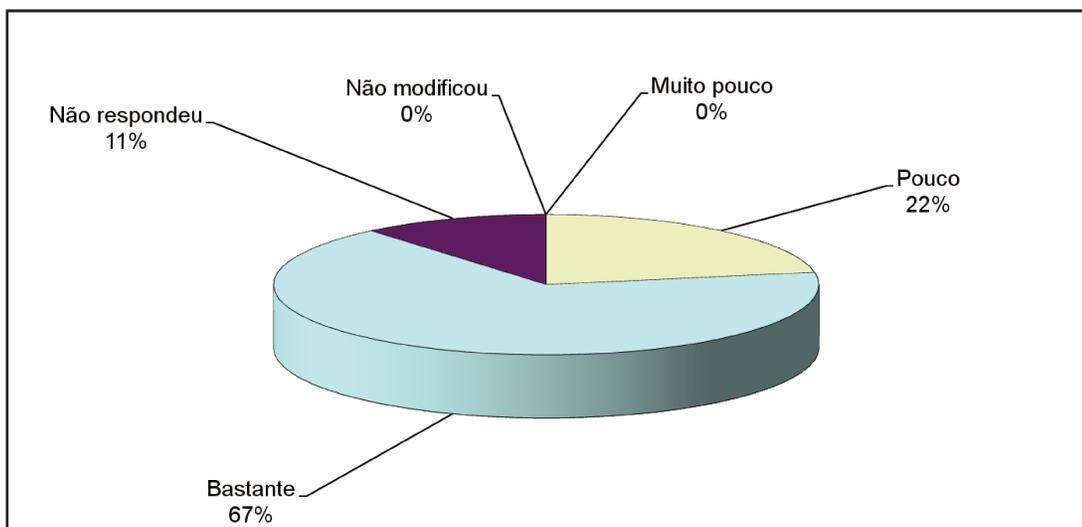


Gráfico 15 – Como a interação, no ambiente TelEduc, com a pesquisadora modificou positivamente sua interação com ela presencialmente

Aqui, a estagiária é esta pesquisadora. Este dado é surpreendente, pois conheci esses alunos naquele semestre e não havia tido um contato anterior, como a professora Maria Lucia, o que valida novamente nossas observações sobre o estreitamento das relações professor-aluno por meio do AVA, e faz relacionar às análises qualitativas referidas no capítulo anterior, que levantam à importância das aprendizagens significativas.

4.4 Problemas Enfrentados com o TelEduc e Suporte Tecnológico

Já relatamos, em outros momentos desta dissertação, alguns dos problemas enfrentados pelo ambiente AVA TelEduc, bem como todos os aqueles inerentes à utilização das TIC.

Segue uma lista dos principais problemas enfrentados em relação ao aprendizado do AVA.

- 1) Dificuldades de compreensão entre as diferentes atividades solicitadas pelas docentes através do TelEduc.
- 2) Dificuldades para diferenciar a nomenclatura técnica ao postar as atividades no AVA .
- 3) Dificuldades para colocar um comentário no portfolio de um colega; o comentário acaba sendo postado em seu próprio portfolio.
- 4) Tentativa de enviar conteúdo e não anexar o arquivo.
- 5) As duas atividades da oficina de contar história não eram postadas nos locais próprios.
- 6) Postagem de atividades em duplicidade.
- 7) Não conseguir salvar o nome para fazer *upload*, pois o TelEduc não aceita acentos e caracteres especiais, nem nomes de arquivo extensos.
- 8) Falhas do TelEduc: o sistema acusava que o aluno havia postado o comentário da atividade, sem que, de fato, houvesse conteúdo; desaparecimento de conteúdos e arquivos.
- 9) Versões incompletas de apresentações do Power Point colocadas no AVA.
- 10) Inúmeros problemas com senhas, que, mesmo geradas, não liberava o acesso, ou, então, eram geradas em duplicidade, sendo necessário, muitas vezes, solicitá-las novamente ao TelEduc.

Assim, muitos foram os fatores que dificultaram um processo de aprendizagem mais tranqüilo, desde o atraso nas aulas de laboratório de informática aos problemas gerados pela rede interna dos computadores. Mas iniciativas foram tomadas para tentar reverter os problemas encontrados, mediante aulas de suporte de informática, interação presencial, utilização de recursos, como *datashow* para melhor visualização e localização no AVA etc.

Levantei alguns dados sobre os temas a partir do questionário de avaliação, como citado no Capítulo 2, item 2.3.5, sobre coleta de dados, que auxiliam a entender as dificuldades elencadas no parágrafo anterior.

Algumas características sobre a descrição da população pesquisada, conforme a seção 2.3.4 no Capítulo 2, possuem os dados sobre o acesso a Internet, tipo de discagem utilizada, programas que sabe utilizar no computador, quantidade de vezes que utiliza o computador e a Internet, locais de utilização, familiaridade com o computador e ambiente Windows, que comprovam algumas das dificuldades elencadas.

Completando com dados apurados desses mesmos questionários, lembrando que, em uma população de 56 alunos respondentes, quando perguntados sobre a frequência com que utilizavam a Internet para a pesquisa, 52% responderam que somente utilizavam quando requisitado durante as aulas, ou seja, uma vez por semana; em outra pergunta quanto aos que utilizavam uma vez por semana a Internet para a pesquisar, 44% responderam que isso era feito durante as aulas no laboratório de informática.

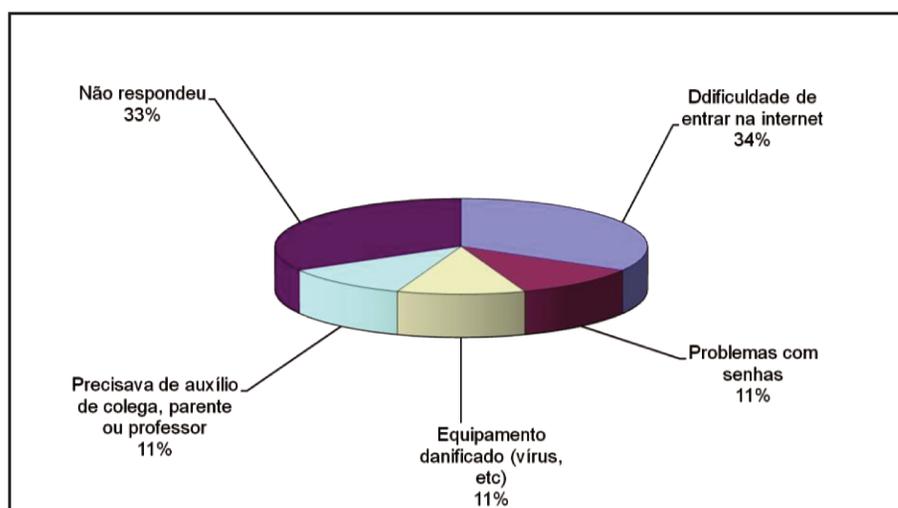


Gráfico 16 – Fatores que impediram o acesso ao TelEduc da residência e ou trabalho

Comprova-se, mais uma vez, que o acesso à Internet e, portanto, ao AVA, se faz em grande parte via laboratório de informática, pois, em outros locais, o acesso foi dificultado (cf. Gráficos 7 e 8).

Isto faz pensar, a partir dessas análises, que essas aulas proporcionaram uma infoinclusão, conceito que, diferentemente do de inclusão digital,

deve ser bem amplo, que proporcione uma dimensão social e política para o papel que a tecnologia representa para a sociedade, visando fomentar o exercício da cidadania, para dar voz às comunidades e setores que normalmente não têm acesso à grande mídia e para apoiar a organização e o adensamento da malha de relações comunicativas entre os atores da sociedade civil que constituem a Esfera Pública (SILVA et al, 2005, p.9).

Caracterizando algumas particularidades quando da utilização do AVA, 96% dos alunos nunca haviam participado de ambiente de educação à distância anterior a essas disciplinas, embora alguns alunos tenham mencionado um contato anterior, mas não de forma tão intensa e participativa. Os gráficos que seguem mostram indícios de como ocorreram essas aprendizagens do ponto de vista dos alunos.

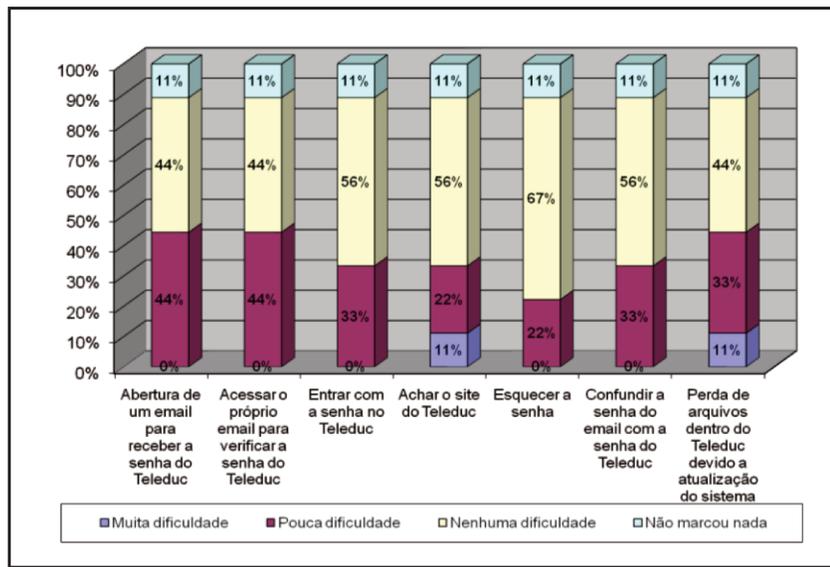


Gráfico 17 - Fatores que dificultaram seu acesso e uso do TeEducat

No gráfico 17 observa-se que, apesar de perdas de arquivos, dificuldades com senhas etc., os alunos conseguiram se superar e não entenderam os problemas ocorridos como um fator de muita dificuldade.

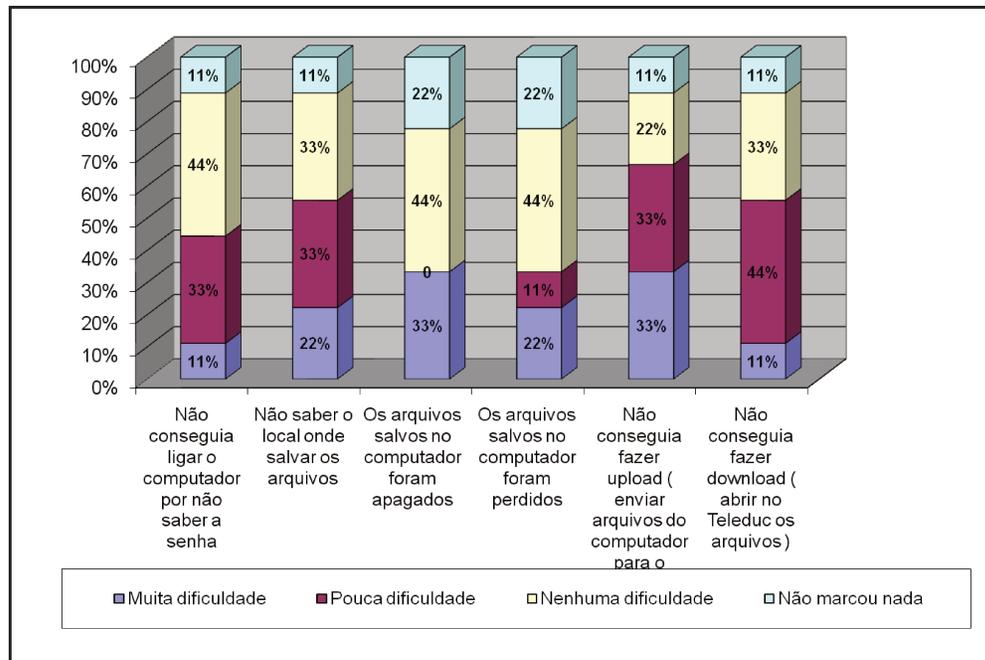


Gráfico 18 - Fatores que dificultaram a utilização do computador no laboratório de informática

O gráfico 18 mostra que, apesar de tantos problemas e tentativas de auxílio, a aprendizagem ocorreu, pois houve um número elevado de respostas “Pouca dificuldade” e “Nenhuma dificuldade”. Nota-se que, nas operações com arquivos, houve um grau de dificuldade maior, sendo um fator dificultador na utilização do AVA.

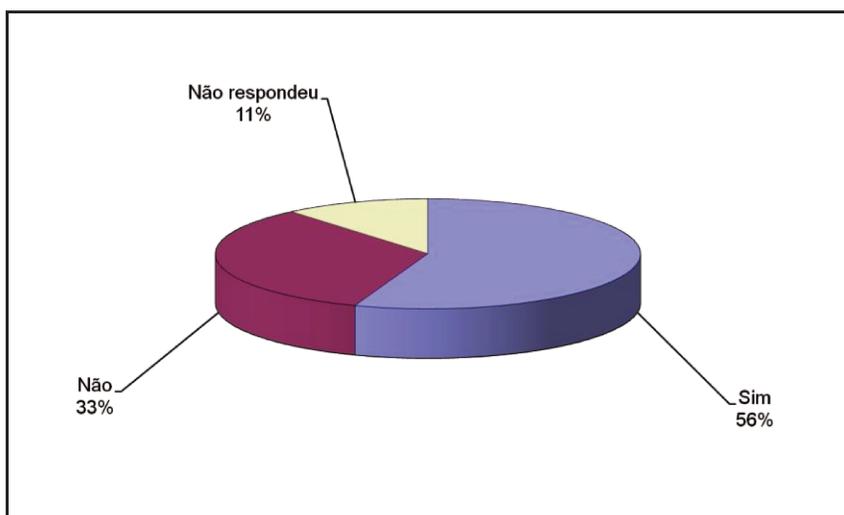


Gráfico 19 - Dificuldades na compreensão símbolos, ícones ou outro elementos do TelEduc

O gráfico 19 mostra que a interface não auxilia no bom desempenho da utilização do AVA.

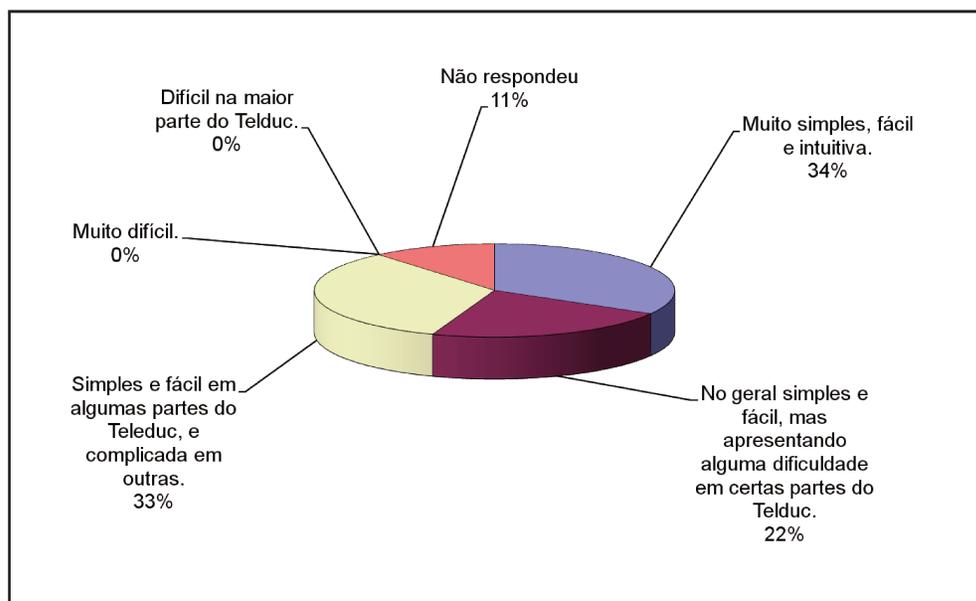


Gráfico 20 – Sobre a navegação pelo TelEduc

O gráfico 20 esclarece que metade dos alunos (55%) conseguiu interagir no ambiente, mas ainda encontravam dificuldades para se localizar no AVA e entender seu funcionamento, corroborando o Gráfico 19.

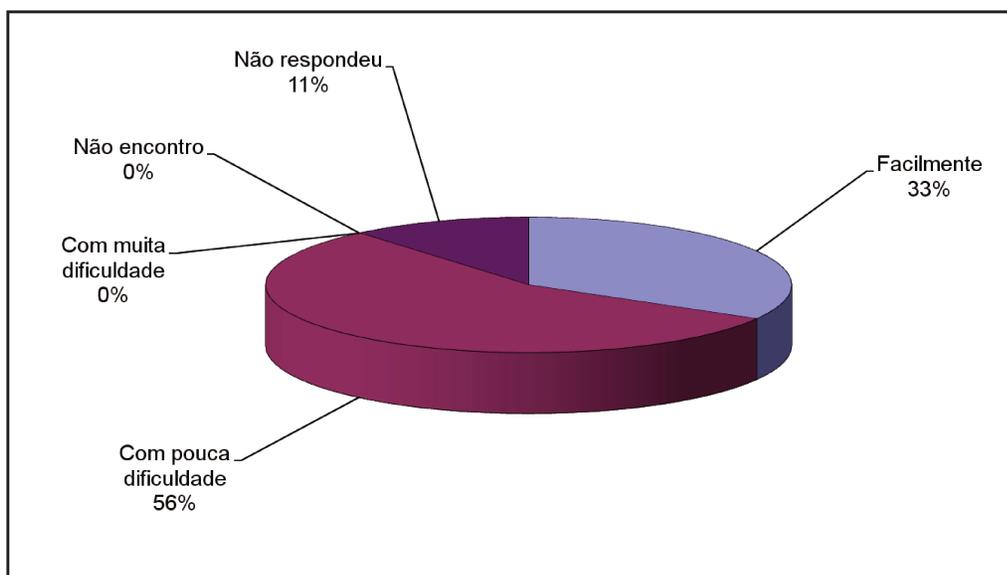


Gráfico 21 – Encontrou no TelEduc, a informação que deseja

O gráfico 21 valida as informações do gráfico 20 de que ainda existem dificuldades em encontrar as informações no AVA. Deduz-se que a aprendizagem sobre noções básicas de uma AVA ocorreu, mas, sem o pouco tempo de aula e os fatores impeditivos apresentados, poderiam ter sido mostrados dados diferentes, ou seja, a apropriação dessa tecnologia poderia ter ocorrido com melhor qualidade.

Pode-se pensar como Silva (2001, p.2), ao dizer que a “interatividade é um conceito de comunicação. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço”.

Ou ainda, por sua vez, como Kenski (2002), que considera:

Nós somos seres interativos por natureza. Interagimos com pessoas, animais, plantas, máquinas... Na aprendizagem a distância podemos interagir respondendo a um questionário impresso, uma fita gravada, um cd-rom ou uma lista de discussão. Mas podemos ser mais do que isto. Podemos ser interativos e cooperativos. Podemos auxiliar os nossos colegas, responder suas dúvidas, trocar opiniões, oferecer informações, etc... Mais ainda, podemos ser interativos, cooperativos e colaborativos. E aí temos um outro ingrediente a acrescentar. Não basta ajudar aos colegas, mas assumir a nossa cota de responsabilidade e de participação no curso. Sentir que não podemos nos omitir, que é importante a nossa participação. Estarmos "visíveis", virtualmente presentes, construindo e colaborando com todos para o sucesso do empreendimento (curso) em que estamos envolvidos. Como diria Lévy, não mais alunos e professores, mas pessoas virtualmente presentes, construindo juntas a sua própria aprendizagem e a do grupo.

4.5 Memórias Virtuais

Como reflete Goody (1988), os meios de comunicação proporcionam mudanças cognitivas à medida que se integram à vivência dos indivíduos e das sociedades. Está fora de cogitação descartar todas as suas possibilidades. Sobre essa questão, Kenski afirma: “As tecnologias, em todos os tempos, alteram as formas de retentiva e lembrança, funções usuais com que os homens armazenam e movimentam suas memórias humanas”. (KENSKI, 2000, p. 87)

Preconceitos e resistências à parte, trata-se de um processo de evolução. Conforme Pierre Lévy:

Para entender bem a mutação da civilização contemporânea, é preciso fazer um retorno reflexivo sobre a primeira grande transformação na ecologia das mídias: a passagem das culturas orais para as culturas da escrita. A emergência do ciberespaço terá provavelmente – já tem hoje até – um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações como o teve em seu tempo a invenção da escrita. (LÉVY, 2005, p.113).

A nossa reflexão é no sentido de que a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação podem auxiliar na composição das histórias de vida, proporcionando um ambiente de trocas e acesso simultâneo a essas histórias e do processo de aprendizagem que cada pessoa elabora, sendo que o ambiente de ensino TelEduc, por sua característica, proporcionaria a condição de as pessoas optarem, decidirem sobre quando, como e quanto participar; esse é um fator positivo somente possibilitado por uma tecnologia que permita uma participação ao longo de um processo, uma participação decidida pelo aluno.

Assim, compartilhamos com Kenski:

A memória virtualmente gravada nos equipamentos eletrônicos reproduz na atualidade os acontecimentos, “na ordem na forma como foram registrados”, com a parcialidade e subjetividade de quem os registrou. A mesma parcialidade e subjetividade que a memória humana individual utiliza para registrar suas vivências que, muitas vezes, serão “esquecidas” após serem transferidas para o seu complemento tecnológico. (...) Realiza-se, desse modo, uma das inúmeras possibilidades atuais de mixagem entre homem e máquina. O ambiente tecnológico garante ao homem a ampliação de suas capacidades naturais para sobreviver em um mundo em que se precisa estar sempre disponível para o novo atual.

A memória virtual armazena as memórias individuais dos alunos em formação tomando características próprias no sentido de pertencimento aquele grupo que pode experimentar vivências virtuais, configurando uma memória virtual coletiva pois foi construída num trabalho cooperativo e colaborativo por todos os alunos envolvidos no processo, assim em outros contextos e épocas não seriam possíveis, agora pensamos de certa forma como afirma Kenski ao referir-se a linearidade da escrita na escola “já deixamos para trás nossas vivências lineares, para nos transformamos seres hipertextuais. (KENSKI, 1998, p.92-104).

Por meio das histórias de vida:

...o momento vivido é recuperado a partir das cenas e dos depoimentos apresentados tecnologicamente. O que resta do passado real, para sempre perdido, nucleariza-se em torno das imagens e sons permanentemente presentificados por meio da tecnologia. (...) Assim, a memória humana passa a realizar, também, operações intelectuais de rememoração da localização dos espaços (físicos ou tecnológicos) em que foram armazenadas as informações que se precisa lembrar em um determinado momento. (KENSKI, 1998 p.105).

Finalizamos novamente com Kenski, que aborda este assunto de forma diferenciada quando se refere às novas possibilidades de novas memórias, construídas a partir de vivência virtual:

Na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso as memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é memória. Através de imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e demais equipamentos eletrônicos de comunicação, é possível a fixação de imagens, o armazenamento de vivências, sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente forma vivenciadas *in loco* pelos espectadores. (KENSKI, 2000, p.87)

Acredito que os ambientes virtuais de aprendizagem são excelentes colaboradores nos processos de aproximação, afeição e interação entre as pessoas, especialmente ao fazer uso de suas memórias ali presentes, utilizadas para aprendizagens positivas que permanecem, pois deixaram marcas nas memórias. Nesses espaços virtuais de aprendizagem, as pessoas ali envolvidas, de forma consciente ou não, deixam seus registros memorísticos-digitais. Estes podem ser, ao meu ver, instrumentos de mudança em prol de uma educação mais inclusiva e acolhedora.

REFLEXÕES

A imagem da figura 16 representa o caminho percorrido no decurso desta pesquisa, na busca do conhecimento científico e das possibilidades de interação e inter-relações desse conhecimento.

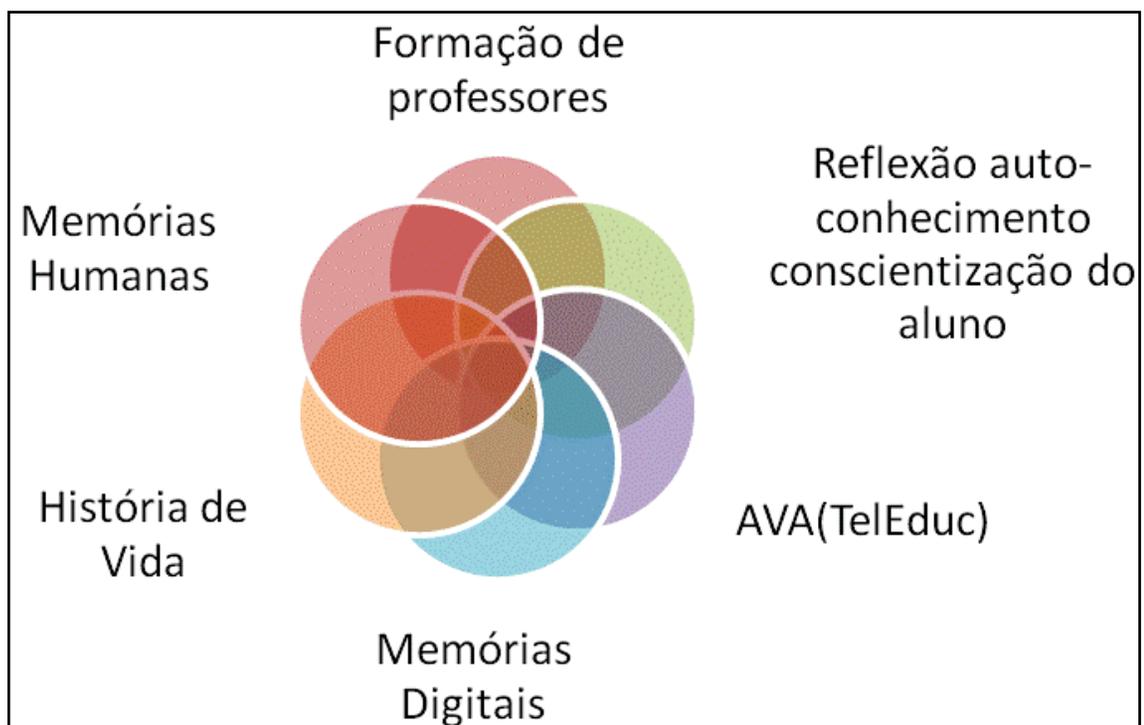


Figura 16 - Interações (multi)interdisciplinares

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de todo o exposto, reforçamos que a formação dos docentes deve levar em conta os múltiplos processos envolvidos e os dispositivos didático-tecnológicos necessários para que essa educação plurimodal, como apontada por Tonus (2007), concretize-se em um processo constante de reflexão sobre a ação, de uma práxis que se constrói juntamente com a dos alunos, por meio das espirais de aprendizagem que docentes e alunos realizaram dentro desta pesquisa-ação.

O estar junto virtual assim como o presencial, ambas relações dialógicas, têm fundamental importância para que a espiral de aprendizagem dos alunos se

realizasse, levando-os a um movimento de reflexão, autoconhecimento e conscientização dos processos de aprendizagem próprios. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, nessa espiral, funcionam como processos midiáticos facilitadores dessa aprendizagem.

A proposta desta dissertação seguiu três pilares fundamentais, quais sejam: 1) apresentar o TelEduc como lugar de interação para construção de uma memória virtual coletiva; 2) realizar essa proposta por meio de uma disciplina de graduação em turmas de cursos de formação de professores (Normal Superior e Pedagogia), incluindo, em seu componente curricular, as histórias de vida; e 3) propor essa aprendizagem por meio das TIC e utilizando o AVA como local de inserção e interação das memórias individuais.

Acredito que os propósitos foram alcançados, como demonstrado nos capítulos 3 e 4, a partir da análise qualitativa e dos gráficos apresentados, embora pense que, em situações mais estáveis de um AVA e com melhores condições de suporte, tivéssemos alcançado resultados mais expressivos.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa possibilitou atingi-los, à medida que permitiu:

- **Identificar as funções do TelEduc no desenvolvimento da disciplina enquanto organizador, repositório, local de interação e de avaliação.**

O Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc cumpriu esse papel especialmente em sua ferramenta Portfolio, local em que foram concentradas as atividades dos alunos e de onde eram extraídas as análises para o estabelecimento das categorias.

O TelEduc, enquanto organizador dos conteúdos curriculares e de interação das memórias, cumpriu seu papel, mas deixou a desejar quanto a ser um repositório das memórias e suas interações. A atualização do programa deveria incluir soluções, como gerar um *backup* dos dados, de modo a preservar o valioso conteúdo já depositado em seu ambiente virtual. Ao trabalharmos com AVA é necessário um planejamento de todos os percursos e uma infraestrutura adequada.

- **Propor a utilização do computador, a partir do ambiente de educação à distância TelEduc, como ambiente de interação das diversas histórias de vida escolar.**

Ensinar aos alunos como utilizar aplicativos com os quais os puderam compor suas histórias de vida e interagirem com as memórias individuais de cada colega, vê-los – os alunos – apropriando-se de um bem cultural: estes os fatores motivadores desta pesquisa.

Mesmo com todas as dificuldades extrínsecas às aulas, a aprendizagem ocorreu para a grande maioria dos alunos. E, mesmo que muitos tenham apresentado dificuldades, não é possível dizer que não aprenderam. Percebo que, por meio da interação, foi possível proporcionar a inclusão digital dos alunos e que, a partir daquele momento, os alunos teriam condições de buscar a sua autonomia. O *start* foi dado.

- **Estimular a memória imagética através de fotos, pesquisa em sites, e o contar histórias como instrumento de sensibilização e reflexão sobre as memórias escolares dos alunos.**

Essa memória foi acionada, de diversas maneiras, especialmente pelas análises sobre a contação de histórias, tão importante que foi necessário estabelecer um grupo de categorias próprio. O Mural da Imagem, assim como as fotos selecionadas pelos alunos sobre sua trajetória de vida escolar contribuiu para essa sensibilização. Vários depoimentos assim como os apêndices sobre as categorias traduzem essa reflexão sobre as memórias escolares.

- **Depreender da visão dos alunos se o conhecimento em informática e do ambiente de educação à distância TelEduc foram fatores facilitadores ou impeditivos para realização das atividades propostas, especificamente na interação das memórias.**

De modo geral, como se pode notar a partir das análises nos gráficos expostos no Capítulo 4, houve dificuldades na interação com o AVA. Os alunos

apontam que, em algumas ferramentas, ele foi impeditivo, especialmente por sua interface, no que se refere aos símbolos e à dificuldade de fazer os *uploads*. Entretanto, quando analisados os dados, de forma generalizada, o ambiente não foi um fator impeditivo para realização das atividades, na grande maioria dos aspectos. Faltaram tempo e condições de acesso em locais fora da faculdade para que a aprendizagem se desse, assim como um AVA que disponibilizasse outras configurações de uso.

Poder pesquisar sobre as memórias dos futuros professores foi um desafio enorme, acredito que muito além das possibilidades sonhadas por mim. Mas também foi motivante, por um grande desejo de poder contribuir de forma modesta e significativa, dentro de uma postura ética, afetuosa e reflexiva quanto à importância das lembranças que deixamos em nossos alunos quando exercemos nossa docência em sala de aula.

Ao viver e relembrar minha trajetória de vida escolar, deparei-me com o fato de que as marcas deixadas por outros professores na minha “madeira” tomavam uma conotação sempre negativa e auxiliavam no estabelecimento de uma baixa autoestima. Somente depois desse exercício e de exercer o meu ofício de professora do Ensino Fundamental I (com crianças entre 6 e 11 anos de idade) pude refletir com profundidade e perceber que havia marcas de excelente qualidade deixadas na madeira, que tive também professores inesquecíveis. Um deles, inclusive, publicou um livro recentemente e me convidou para sua noite de autógrafos. Nesse momento, pude fazer as pazes com a criança latente em mim. Parece que a memória escolar positiva foi ativada, fiz uma carta dizendo das marcas positivas e carinhosas que ficaram em minhas memórias e que ele, professor de Ciências, havia contribuído para isso. Naquele momento, eu estava aprendendo a utilizá-las.

Outro fator tão motivante para ir além e entender e buscar algumas respostas para o por que alguns professores não mudavam seus hábitos, sempre reutilizados e ritualizados com pouca ou nenhuma reflexão, sem nenhuma esperança, querendo encontrar culpados para todos os problemas referentes às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, foi o fato de eu ter vivido inúmeras experiências de exclusão e de não-inclusão a partir da história de vida do meu filho.

O AVA TelEduc cumpriu seu papel de instrumento de interação das memórias individuais numa dimensão tempo-espaco própria. Foi o “local” de construção da memória virtual coletiva, proporcionando a inclusão digital dos alunos.

A ativação das memórias através das metodologias de ensino e formação propostas, respectivamente a Contação de Histórias e as Histórias de Vida possibilitou um rever e (re)construir o sentimento de identidade a partir de uma reflexão sobre os grupos sociais a que pertencemos em especial o familiar, e contribuindo na reflexão através da conscientização e do aprendizado sobre si e sobre os outros a partir de suas memórias de vida escolar.

A análise qualitativa (nos gráficos e nas árvores de similaridade e coesitiva) apontam a importância da memória nos processos de construção de identidade, em relação as influências dos grupos sociais em que estamos inserido culturalmente e aos processos de comunicação e interação de uma memória coletiva à qual pertencemos. Um sentimento de pertencimento ao grupo, portanto, uma identidade de grupo foi estabelecido através das disciplinas, pois ao lembrar fazemos um trabalho de uma nova organização e seleção para esse sentimento.

Através das leituras dos comentários dos alunos houve um ativação dos conhecimentos prévios provocando significações, rememorações, construção de novas memórias refazendo uma espiral de aprendizagem na construção de suas identidades por meio das memórias virtuais, que foi possível pois puderam interagir simultaneamente ao utilizar o AVA.

Discutindo ainda sobre a importância da identidade humana, verificamos que, na análise implicativa, foram contempladas as dez principais implicações com suas categorias. Das dez, cinco foram referentes a comentários de alunos sobre: características individuais, trabalho docente; referências familiares, identificação emocional e palavras de encorajamento, assim, foi de extrema relevância a interação que mostra essa análise de similaridade, tanto que um dos grupos de análise é dedicado somente a comentários de alunos (CA). Ressaltamos que, através da leitura prévia que os alunos fizeram e, depois, ao fazer esses comentários, foi possível suscitar identificações, significados, rememorações, construções de novas memórias, que, em nossa leitura, refazem uma espiral de construção de identidade por meio das memórias

virtuais, apresentando as inter-relações dessas memórias e sua importância na construção de uma história de vida passada, presente e futura. Lembro, aqui, de Nóvoa, quando afirma: “formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência” (NÓVOA, 2001).

As memórias nos levam, parafraseando o poeta Augusto de Campos, ao “antigo que foi novo e tão novo como o mais novo” (CAMPOS, 1978, p. 7). Acredito que memória é a possibilidade de uma experiência nova, no sentido que lhe atribui Larrosa (2002). A possibilidade de reviver e refazer os caminhos da vida a partir da memória é sedutor. Estamos focando as descobertas de novas aprendizagens, de um potencial criador que se renova, de um conhecer-se no e pelo outro, dentro de um espaço-tempo virtual como o AVA TelEduc, com as histórias de muitas vidas se enredando em uma grande teia. Contribuir para que os processos de identidade, de pertencimento aos grupos sociais ao longo de nossa vida, de forma que as influências culturais do contexto de vida, sejam reafirmadas de maneira libertadora, como dizia Paulo Freire, pode ser um caminho muito próspero a seguir em prol de uma educação de qualidade e que possa contribuir para fazer os seres humanos mais felizes.

O material levantado na pesquisa é rico e volumoso. Aqui, fiz um recorte interdisciplinar, que a pesquisa permitiu percorrer, mas aponto que há muito por se revelar sobre as brincadeiras de infância, afetividade, escolha profissional, amizades e sua relação com as memórias, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores. Ainda penso que ambientes virtuais de aprendizagem, quando considerados com seriedade e responsabilidade, sem a ganância de gerar lucro a baixo custo, como visto em grandes empresas educacionais, podem ser ferramentas essenciais para cumprir um papel social de inclusão e reflexão sobre práticas docentes que vislumbrem aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin. Os paradoxos de um debate. In: ALAVA, Séraphin (org.). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202. (BMHS 907.2 F683)

ALMEIDA, I. M. M. Z. P. Os Docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise. In: **Anais do II Encontro Mundial dos Estados Gerais da Psicanálise.** Sub-tema: A Psicanálise e a Universidade: a questão do lugar do saber psicanalítico ensino ou transmissão? Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/3e_PiresA_130161003_port.pdf. Acesso em 12 maio 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de Professores para inserção do computador na escola: inter-relações entre percepções evidenciadas pelo uso do software CHIC. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PUCSP.** São Paulo: EDUC, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabeth Brisola. Formação de gestores para incorporação de tecnologias na escola: uma experiência de EAD com foco na realidade da escola, em processos interativos e atendimento em larga escala. **Congresso da ABED, 2005. Trabalho Científico – A5 –131.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/index.htm> Acesso em: 14 jun 2006.

ALVES FILHO, Manuel. Ferramenta para ensino a distância criada na Unicamp já é utilizada por três mil instituições. In: **Unicamp – Sala de Imprensa,** Jornal da Unicamp, 14 a 20 de julho de 2003, p. 3. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2003/ju220pg03.html Acesso em: 04 jun 2004

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. Aspectos-chave para a inovação na sala de aula. In: **Revista Espaço Acadêmico,** nº. 62, ano VI, julho de 2006.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A cognitive view.** Nova York: Holt, Rinehart and Winston, INC., 1968

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980

AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da EAD no Brasil. Realizado entre os dias 7 e 14/08/2000, Conect@ - número 2 - setembro/2000 In: **Escolanet Educação Continuada.** Disponível em http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/ead_online.html. Acesso em: 12 jun 2008.

BARROS, D. M. A Memória. **Comciência**, v. 52, 10 maio 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/15.shtml> Acesso em: 12 maio 2009.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência**: o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRANCO, Adylles P. Castello - **A portaria nº 2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Rev. Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 28, n. 1, June 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 13 jun 2008.

CALIXTO, Flander de Almeida. **A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan**. Tese (Doutorado) 254p. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

CAMPOS, Augusto de. **Verso, Reverso, Controverso**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Pensando a Metodologia de Pesquisa no Âmbito da Atuação de Professores como Profissionais de Ação – Reflexão e Expressão Mediadores de Relações entre o “Mundo Sistêmico “ e o “Mundo Vivido”. In. TRINDADE, Vitor; Fazenda, Ivani; Linhares, Célia. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2ª ed. Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2001

CASTRO, Pedro Nunes; GABRIEL, Rosângela. **Interface entre memória e leitura**. Revista Signo, v. 32, p. 175-188, 2007.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, M. Cecília C.C. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CERNY, R. Z.; ERN, E. Uma reflexão sobre avaliação e comunicação na educação a distância. In: 24a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. **Anais da 24a. Reunião da ANPED - GT Educação e Comunicação**. Goiania: Gráfica Editora Vieira, 2001. v. 01. p. 149-170.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, año/ vol. 16, número 002, 2003, Braga, Portugal pp. 221-236.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª. ed São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Araci Rodrigues. Brincadeiras de Outros Tempos. **Revista Presença Pedagógica**, n.º 24, nov/dez, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Maria Inês de Matos. A interação no processo de educação a distância. In: Paineis "A interação no processo de EAD", **I Seminário Internacional de Educação a Distância**, Belo Horizonte, 22 a 24 de setembro de 1999. Disponível em <http://netpage.estaminas.com.br/mines/semint.htm>. Acesso em 10 fev 2008.

COLASANTI, Marina. **A Moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004. Coleção Marina Colasanti.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRÃS, R. A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva. **Manual Curso CHIC**. Tradução S. Ag Almouloud. 2005.

DAMASCENO, B. P. A mente humana: uma abordagem neuropsicológica. **MultCiência**. Campinas, out. 2004. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/art02_3.htm. Acesso em 13 jun 2008.

DAVINI, Juliana. Representações, constituição da subjetividade e memórias. **Diálogos ressignificados** Ano VI - No. 12 - Julho de 2003 Disponível em <http://www.pedagogico.com.br/info12a5.html> Acesso em 12 jun 2009.

DAVIS, Claudia. Piaget ou Vygotsky uma falsa questão. In **Viver Mente & Cérebro**. nº 2: Lev Semionovich Vygotsky. São Paulo: Ediouro; Segmento-Duetto, 2005a. Coleção Memória da Pedagogia

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125, May 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 abr. 2009.

ELLIOTT, John. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. Coleção Leituras no Brasil.

EPELBOIN, S. Memória individual e memória social / coletiva: considerações à luz da psicologia social. **Memorandum**, 7, 18-31. 2004. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos07/epelboim01.htm>. Acesso em 13 jun 2008.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 15ª.ed. Campinas: Papyrus, Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, 1999a.

_____. Formando professores para a Interdisciplinaridade In: Fazenda, I et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999b.

FAZENDA, I. C. A. A importância das histórias de vida. In: FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **A formação do professor pesquisador- 30 anos.** E.curriculum. São Paulo; PUCSP, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 20/02/2009.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., José Arlindo; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: Um desafio Para Acadêmicos e Práticos. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** 2ª. Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. Coleção Leituras no Brasil.

FONTANA, R. A Cação; PINTO, Ana Lúcia Guedes. Experienciando a narração: relato de uma prática. **Caderno de Programas e Resumos da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, Setembro, 2000, p. 171.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia da práxis.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez.Instituto Paulo Freire, 2001

FURLANETTO, E. C.; BATISTA, S. H. **A formação do professor: o encontro simbólico com matrizes pedagógicas como possibilidade de transformação.** Trabalhos técnicos, 2001.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133, 1994.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ª ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODY, J. **Domesticação do pensamento selvagem.** Lisboa: Presença, 1988.

GRAS, Regis; ALMOULOUD, Saddo Ag. **A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais,** 2005. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_saddo_gras.pdf Acesso em 13 mar 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDEZ, F.; SANCHO J. M. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A mente humana. **MultiCiência**, Campinas, p. EPub, 10 out. 2004 a. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_01_.pdf Acesso em 12/04/2009.

_____. **A arte de esquecer**: cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004 b.

_____. Memórias. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 6, Aug. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&Ingem&nrm=iso>. Acesso em 12 maio 2009.

IZQUIERDO, Iván; BEVILAQUA, Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300024&Ing=en&nrm=isso. Acesso em 12 maio 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004

JUNIOR, Valdir. A Unicamp investe em EAD e lança o Projeto Ensino Aberto. In: **Boletim EAD 46**, 1º. de maio de 2003. Campinas, SP: UNICAMP/Centro de Computação/Equipe EAD. Disponível em http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/713851&focomenu=Publicações. Acesso em 01 fev 2006.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James Harris; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da informação. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. Coleção Papirus Educação.

_____. O que é mesmo um curso online? **Seminário Virtual Educação Online**: a perspectiva do aluno. Rio de Janeiro: Aquifolium Educacional, 8 a 15 de mar. 2002.

_____. Memória e conhecimento na era tecnológica. In. MARCONDES FILHO, Ciro et al. **Vivência Eletrônicas: sonhadores e excluídos**. São Paulo: NTC, 1998 Coleção Logos volume 2.

_____. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória - UNICAMP, 1987.

_____. Memórias e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, M. Cecília C.C. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

KESSEL, Zilda. Memória e memória coletiva. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em [http://www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca/zilda_kessel_memoria_e_memoria_colativa.pdf](http://www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca/zilda_kessel_memoria_e_memoria_coletiva.pdf). Acesso em 13 jun 2005.

_____. Mensagem pessoal por MSN (Windows Live Messenger) em 01 fev 2006.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 7, p. 19-41, 1998. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_04_SONIA_KRAMER.pdf. Acesso em 13 jun 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, nº 19, mar./abr., 2002.

LARROSA, J. B.; KOHAN, Walter. In RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual; tradução de Lílian do Valle. 2 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 192p. (Educação: Experiência e Sentido, 1)

LEITE, I. N. Da História à Psicanálise: Um Mútuo Encontro com a História de Vida. ZonaNon. **Revista de Cultura Crítica**. Coimbra, 05 jan. 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Tópicos**. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

MASSA, Antonio. **Poesia - A Teia da Vida**. Publicado e Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/mass.html>. Acesso em 20 abr. 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco . **A árvore do conhecimento - As bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin, 6ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MENEGHEL, Luciana. **Desenvolvimento de laboratórios virtuais para o ensino fundamental e o ensino superior**. 76 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campina. Campinas: UNICAMP, 2003.

MENESES, Adélia Bezerra. Memória: Matéria de Mimese. In BRANDÃO, C. R. (org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória - UNICAMP, 1987.

MORAN, José Manuel. Tendências da educação online no Brasil. In. RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de

Janeiro: Editora Qualitymark, 2005. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm#_Tipos_de_cursos_online,_hoje. Acesso em 05 jan 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 179 p. (Obras de Nietzsche).

NOVAES, Sylvia C. O uso da imagem na Antropologia. In. SAMAIN, Etienne. (org.) **O fotográfico**. São Paulo, Hucitec, 1998.

NÓVOA, Antonio. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 161-186, 2001a.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista à TVE** em 13/9/2001 b. Publicado e Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em 13 ago 2007

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. História, consciência e educação In. **Revista Viver Mente & Cérebro**, n.º.2 Lev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. Coleção Memória da Pedagogia.

PARK, Margareth Brandini. Possibilidades de uso da fotografia na elaboração de projetos pedagógicos. **Resgate**. Campinas, n. 10, p. 39-58, 2001

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como Pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª. Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. Coleção Leituras no Brasil.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESCE, L. M. . A ego-história na formação do profissional de educação a distância. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UFSC; Cidade: Florianópolis; Inst. promotora/financiadora: **ABED. XII Congresso Internacional da ABED - EAD e a integração das Américas**, 2005.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202. (BMHS 907.2 F683)

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social: Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf> Acesso em 13 maio 2008.

PINEAU, G., LE GRAND, J. L. **Les histoires de Vie**. Paris: PUF, 1993. (Col. Que Sais-je?).

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRADO, M.E. e ALMEIDA, M.E. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor à distancia em ambiente digital. In: J.A. VALENTE; M.E. PRADO e M.E. ALMEIDA. **Educação à distância via internet**. São Paulo, Avercamp, 2003, pp. 71-86.

PRADO, M.E.B.B; VALENTE, J.A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In. MORAES, M.C. (Org.) **Educação a distância: fundamentos e prática**. Campinas: UNICAMP, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Heloisa Vieira da. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. 2002a. In: MORAES, M.C. (org) **Educação a distância: fundamentos e prática**. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. Projeto TelEduc: Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia para Educação à Distância. **Prêmio de Excelência em EAD-2002** (Categoria Pesquisa), abril/2002b.

ROMANI, L. A. S. e ROCHA, H. V. O uso de técnicas de visualização de informação como subsídio à formação de comunidades virtuais de aprendizagem em EaD. **Anais do IHC'2001 – IV Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**, Florianópolis, SC, out de 2001.

ROMANI, L. A. S. **Intermap: Ferramenta para Visualização da Interação em Ambientes de Educação a Distância na Web**. Campinas: Instituto de Computação da UNICAMP. Dissertação, Mestrado em Ciência da Computação, 2000.

ROMANI, Roberto. Unicamp lança o Portal de Ensino Aberto uma iniciativa de promoção do conhecimento e da educação. In: **Boletim EAD 69**, 1º. de abril de 2005. Campinas, SP: Equipe EAD. Disponível em http://www.ccuiec.unicamp.br/ead/conteudos/Publicacoes/78095/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/561132&focomenu=Publicacoes. Acesso em 01 fev 2006.

SAINT-Exupery, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. 48ª Ed Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**: Como as linguagens significam as coisas. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

SAPIENZA, Antonio. Reflexões Clínicas psicanalíticas sobre a memória-sonho. In **Revista da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência** – Ano 56, número 4 out/Nov/dez de 2004

SATER, Almir e TEIXEIRA, Renato. Tocando em Frente. **Almir Sater ao Vivo**. CD, faixa 2. 1992.

SCHERER, Suely. **Uma estética possível para a educação bimodal**: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais: uma experiência em Estatística Aplicada à Educação. Tese (Doutorado) Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Campinas:PUCAMP, 2005.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 maio 2009.

SILVA, Marco. **Interatividade requer a morte do narcisista investido do poder**. Entrevista à IUVB. BR. Disponível em: <http://www.iuvb.edu.br/br/atualidades/entrevistas/marcos.htm>. Acesso em: 4/04/ 2001.

SILVA, Rachel Inês da; PALHARES, Márcia Maria; ROSA, Rosemar Infoinclusão: desafio para a sociedade atual, 2005. In. Proceedings CINFORM - **Encontro Nacional de Ciência da Informação VI, Salvador - Bahia. Infoinclusão: desafio para a sociedade atual**. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000466/> Acesso em 10 nov 2008.

SIMÕES, Darcilia (Org.) . **Estudos semióticos. Papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. v. 1. 160 p. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/estudossemiotos.pdf> Acesso em 05 fev 2009.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. pp. 39-41.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, São Paulo, 2006.

SOUZA, Licia Soraes de. **Contribuições da semiótica peirceana para os estudos da narrativa**. Caligrama (ECA/USP. Online), v. 4, p. 1-18, 2007.

TAVARES, José. As Sociedades Digitais são também Sociedades Analógicas: O novo Paradigma. In. TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional** 2ª ed. Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2001.

TELEDUC - Introdução. Disponível em <http://hera.nied.unicamp.br/teleduc/introducao.php?usuario=2147483648>. Acesso em 10 fev 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Temas básicos de pesquisa-ação.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** - História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TONUS, Mirna. **Interações digitais**: uma proposta de ensino de radiojornalismo por meio das TIC. Tese (Doutorado). 240 p. Programa de Pós-Graduação em Múltiplos Meios da Universidade de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2007.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade**. Disponível em: www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf 2005a. Acesso em 13 maio 2008.

_____. **Diferentes Abordagens de Educação a Distância**. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999a.

_____. (org) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED, 2002b.

_____. **Espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. VALENTE, J.A. Tese de livre-docência. Campinas: Unicamp. 2005b. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/~lia/>. Acesso em 25 ago 2008.

_____. Implicações teóricas no ciclo de ações e na espiral de aprendizagem. In. VALENTE, J.A. **Espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Tese de livre-

docência. Campinas: Unicamp. 2005b. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/~lia/>. Acesso em 25 ago 2008.

_____. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In. VALENTE, J. A (org) **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1999b.

_____. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina (ed.). **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a, p. 15-37.

_____; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 6ª edição.

Instituto Museu da Pessoa, museu virtual de histórias de vida. **O que é memória?** http://www.museudapessoa.net/escolas/oq_eh_memoria.htm . Acesso em 17 jun. 2006.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

O conteúdo desta listagem encontra-se em mídia digital, anexado a esta dissertação. Ressalve-se que o Apêndice 5 está em mídia separada, por se tratar de filmagem.

Apêndice

- 1) Relatórios de Pesquisa – Diário de Campo
- 2) Questionário “História de Vida”
- 3) Questionário “Avaliação”
- 4) Plano de Disciplina
- 5) Aula de Contar Histórias e Dramatizações – Mural da imagem 1º semestre/2004
- 6) Planilha de Avaliação – Atividades Alunos
- 7) Planilha Interações do AVA – categorias

Anexos

- 8) Planilha de Notas – Professora Maria Lucia
- 9) *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti
- 10) Autorizações