

Psicopedagogia e TICs

Luciane Magalhães Corte Real
Tania Beatriz Iwaszko Marques
Organizadoras



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Psicopedagogia e TICs

Luciane Magalhães Corte Real
Tania Beatriz Iwaszko Marques
Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Capa: Ely Petry
Projeto gráfico: Editora da UFRGS
Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg
Revisão: Equipe de Revisão da Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação —
modalidade a distância

Coordenação geral: Profa. Dra. Luciane Magalhães Corte Real
Coordenação pedagógica: Profa. Dra. Tania Beatriz Iwaszko Marques

Equipe multidisciplinar:
Profa. Dra. Gláucia Helena Motta Grohs
Profa. Dra. Jaqueline Santos Picetti
Profa. Dra. Luciane Magalhães Corte Real
Profa. Dra. Tania Beatriz Iwaszko Marques
Prof. Mestre Paulo Francisco Slomp
Profa. Dra. Silvana Corbellini
Especialista Jocineide Rodrigues Hallberg

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



P974 Psicopedagogia e TICs / organizadores Luciane Magalhães Corte Real [e] Tania Beatriz Iwaszko Marques; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

187 p.: il. ; 16x23cm

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui quadros e tabelas.

Inclui Referências.

1. Educação. 2. Psicopedagogia. 3. Psicopedagogia – Tecnologias da informação e comunicação. 4. Psicopedagogia – Tecnologias – UFRGS. 5. Psicopedagogia – Ensino superior. 6. Ambiente virtual de aprendizagem – Interações. 7. PBworks – Educação a Distância. 8. Facebook – Educação a Distância. 9. Tutoria – Educação a Distância – Século XXI. 10. Relação professor-aluno. 11. Adolescência – Escola - Construção – Reconstrução. I. Real, Luciane Magalhães Corte. II. Marques, Tania Beatriz Iwaszko III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37.015. 3

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0350-4

Sumário

Apresentação7

**A trajetória do curso:
caminhar em várias direções9**

Silvana Corbellini e Luciane Magalhães Corte Real

**O que é psicopedagogia: uma breve
revisão bibliográfica 27**

Tania Beatriz Iwaszko Marques e Jaqueline Santos Picetti

**Psicopedagogia e TICs: intervenções
com alunos com dificuldades de aprendizagem..... 39**

Luciane M. Corte Real e Silvana Corbellini

**Investigações em psicopedagogia
e tecnologias na UFRGS..... 49**

Luciane Magalhães Corte Real

**Trocas intelectuais em curso:
o método de cooperação.....57**

Silvana Corbellini

**Psicopedagogia e ensino superior:
alternativa de uma avaliação participativa.....77**

Marcos Pereira Diligenti e Jaqueline Santos Picetti

Interações em um Ambiente Virtual de Aprendizagem..... 87

Luciane Magalhães Corte Real, Franceline Michailoff e Juliana Duarte Flores

PBWorks na educação a distância: um relato de experiência com projetos de aprendizagem	101
Muriel Lago e Glaucia Silva da Rosa	
Facebook na EAD	119
Natália Hends de Medeiros e Iris Cristina Datsch Toebe	
Tutoria em EAD no século XXI	131
Mara Rosane Noble Tavares	
A educação a distância sob o olhar de quem trabalha e de quem estuda com ela.....	149
Jocineide Rodrigues Hallberg	
Relação professor-aluno: o <i>déjà-vu</i> freudiano.....	159
Gláucia Helena Motta Grohs	
Possibilidades de construção/reconstrução na/da adolescência na escola	163
Gláucia Helena da Motta Grohs e Luciane Magalhães Corte Real	
O educar kantiano	175
Luiz Antônio Corte Real	
Psicopedagogia: alguns conceitos básicos para reflexão e ação.....	181
Jaqueline Santos Picetti e Tania Beatriz Iwaszko Marques	

Este livro é o resultado do esforço coletivo da equipe envolvida com a segunda edição do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância.

Após a oferta do curso em uma primeira edição, a segunda edição foi promovida pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e atendeu a 160 cursistas, em cinco diferentes polos do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Santa Maria, São Francisco de Paula, Sapiranga e Três Passos.

O curso, com carga horária de 360 horas, além da escrita orientada de TCC, foi realizado no período de novembro de 2014 a abril de 2016 e teve como objetivo oferecer aos profissionais relacionados com a área da educação a possibilidade de construção de competências para o desenvolvimento do trabalho psicopedagógico, usando as tecnologias digitais como recurso, com ênfase no ambiente escolar.

O público-alvo do curso foram, prioritariamente, professores de redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), com atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Puderam também se inscrever gestores, orientadores educacionais e coordenadores/supervisores pedagógicos das redes de ensino públicas do Rio Grande do Sul.

Consideramos relevante compartilhar experiências e reflexões realizadas por toda a equipe envolvida na realização do curso, incluindo docentes, secretária e tutoras presenciais e a distância, além de convidados que trazem contribuições relevantes para a temática.

Esperamos que a leitura deste material possa dar subsídios ao leitor para pensar as questões psicopedagógicas a partir das contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

As Organizadoras

A trajetória do curso: caminhar em várias direções¹

Silvana Corbellini²

Luciane Magalhães Corte Real³

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias na sociedade do conhecimento vem acarretando modificações no panorama social, de forma geral, e na educação, de forma específica. Os diversos componentes das instituições educacionais estão precisando urgentemente de mudanças visando a alcançar uma formação condizente com as demandas sociais atuais. A educação na modalidade a distância tem se mostrado como um recurso eficiente para auxiliar neste processo.

Hoje, o uso das tecnologias tornou-se imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem. As aprendizagens ocorrem através destes meios e tornou-se obrigatória a sua inserção nas formações dos profissionais da educação. Hoje, não há mais dicotomia entre o espaço sala de aula e aquele de fora da sala de aula. Na sociedade atual, quando falamos em aprendizagem, aprendemos em todos os tempos e espaços.

Da mesma forma, a multiplicidade de olhares sobre o mundo faz com que haja alterações em termos de conteúdo, estruturas, práticas pedagógicas

1 Adaptado de: REAL, L. M. C., CORBELLINI, S., PALHARES, J. P., MARTINS, A. O Currículo em construção em um curso de especialização on-line. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância SIED 2014 e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância EnPED 2014, São Paulo, Anais do SIED, 2014. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/794/299>>.

2 Professora do Curso de Especialização de Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância (UFRGS). Doutora em Educação. E-mail: silvanacorbellini@gmail.com.

3 Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Informática na Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TIC. E-mail: luciane.real@ufrgs.br.

e currículos, que precisam ser adequados constantemente em uma sociedade fluida. Trabalhar com os interesses dos alunos, ainda mais quando o foco são cursos de especialização, torna-se um requisito para estas formações, pois os alunos buscam conhecimentos específicos, visando a qualificar suas práticas e, desta maneira, o direcionamento de um curso precisa de reformulação para atender a essas demandas. Paviani (2005, p. 48) afirma:

A complexidade exige flexibilidade. O processo de determinação e de indeterminação de cada ciência ou disciplina, enquanto sistema de conhecimentos, faz com que toda organização e produção teórica estejam abertas ao seu “meio ambiente”, às necessidades da sociedade e às condições atuais da ciência. O conceito de complexidade propõe um novo conceito de autonomia às ciências e às disciplinas. Seus limites tornam-se ao mesmo tempo horizontes que se refazem permanentemente, segundo os objetivos e as condições epistemológicas e metodológicas de cada programa de pesquisa ou de ensino.

Com base nesses princípios é que este curso, que traz uma proposta inovadora ao aliar a prática da psicopedagogia ao uso das tecnologias, também se propôs a modificar sua estrutura curricular, no próprio percurso, objetivando responder aos interesses que os alunos demonstravam em determinados assuntos, propiciando melhores encadeamentos dos conteúdos disponibilizados.

As especializações, de uma forma geral, são cursos que pretendem responder a demandas específicas de profissionais de determinadas áreas. Mesmo que as aprendizagens ocorram nas mais variadas situações, como nas comunidades virtuais de aprendizagens, nas pesquisas via web e em congressos, as instituições ainda são as maiores responsáveis pela educação formal, respondendo e se responsabilizando pelos conteúdos disciplinares básicos que compõem uma área de conhecimento.

Assim, as discussões realizadas entre pesquisadores e docentes na criação de corpus teóricos, de ciências e de limitações de cada área sofrem influências do tempo histórico em que vivemos. Hoje, as alterações dos conhecimentos e as necessidades que os profissionais enfrentam no seu dia a dia requerem uma

maior flexibilidade das instituições, inclusive no que tange ao aspecto curricular de seus cursos. Como refere Paviani (2005), “o desenvolvimento da ciência moderna é acompanhado pela permanente multiplicação de disciplinas, de departamentos e currículos acadêmicos” (p. 34). Afirma, ainda, que a história da ciência e a epistemologia não conseguem dar conta da complexidade que envolve as teorias e os métodos científicos.

A sociedade do conhecimento trouxe consigo esperanças de novas aprendizagens e de novas formas de ensinar. O uso das tecnologias acenou com diversas possibilidades; um universo a ser explorado inclusive na educação, mas a realidade das nossas instituições ainda se encontra à margem dessas inovações. Os motivos apontados para isto são de diversas ordens, tais como: falta de formação dos docentes, falta de dispositivos nas escolas, falta de tempo, entre outros. Neste trabalho, elencamos dois aspectos que, acreditamos, têm implicações para a alteração dessa situação: a concepção epistemológica que sustenta a prática docente e o engessamento das estruturas curriculares.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso (YIN, 2010). O referencial teórico utilizado foi a teoria proposta por Jean Piaget, pois se acredita que esta teoria fornece os subsídios necessários para fundamentar a presente proposta de trabalho e sustenta a prática construtivista dos docentes do curso.

A expectativa de modificações que a sociedade impõe sobre a educação precisa ser pensada para que possa ser atendida, pois esta é uma de nossas funções. Nesse sentido, o presente trabalho retrata uma experiência vivenciada nesse curso. Tal experiência priorizou a flexibilização do currículo, que ocorreu durante a realização do curso, com vistas a adequá-lo às demandas dos alunos. Dessa forma, com o objetivo de qualificar o curso, a estrutura curricular e as atividades que tinham sido predeterminadas sofreram mudanças.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa na forma de um estudo de caso (YIN, 2010): a primeira turma do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs na modalidade a distância realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo específico deste trabalho foi investigar a estrutura curricular e as atividades que foram desenvolvidas durante o curso.

O estudo de caso como estratégia metodológica privilegia o entendimento dos fenômenos que se procura compreender. A teoria que fundamentou a prática e a análise de dados deste trabalho foi a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A turma era composta por 54 alunos. O corpo docente compreendia oito professores e uma professora integradora. Procurou-se investigar a alteração curricular realizada e as atividades que foram propostas – aquelas que tiveram maior envolvimento dos alunos, detectado através do número de postagens. Com base nessas variáveis, analisaram-se os processos de ensino e de aprendizagem ocorridos no curso.

CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS NO CURSO

A concepção epistemológica que Piaget defende é o construtivismo. Rompendo com os métodos tradicionais do empirismo e do apriorismo, que colocavam o sujeito em posição passiva, tanto como receptores do conhecimento quanto como precisando despertar o que já possuem dentro de si; o construtivismo traz a ideia de um sujeito ativo. O construtivismo é definido como:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força

de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993, p. 88)

Assim, o construtivismo opõe-se ao empirismo, que postula que o conhecimento tem sua origem e seu desenvolvimento a partir das experiências que os sujeitos acumulam durante a existência. Afirma o sujeito como produto do meio. O construtivismo também se opõe ao apriorismo, que parte do princípio de que se nasce com as estruturas do conhecimento e que o conhecimento advém à medida que nos desenvolvemos; postula ainda que o conhecimento é o resultado da interação entre sujeito e meio.

Brooks e Brooks (apud NCREL, 1995) estabeleceram um quadro apontando as principais diferenças em relação ao currículo nas diferentes concepções. Afirmam que, na sala de aula tradicional, fundamentada nas concepções empiristas ou aprioristas, o currículo é apresentado de forma dicotômica, das partes para o todo, com ênfase nas habilidades básicas. O seguimento rigoroso do currículo é valorizado, e as atividades são baseadas essencialmente em livros textos e exercícios repetitivos. Na sala de aula construtivista, por sua vez, o currículo é apresentado do todo para as partes, e a ênfase ocorre nos conceitos gerais. A procura pelos interesses dos alunos é valorizada, e as atividades fundamentam-se nas fontes primárias dos dados e em materiais manipuláveis.

As práticas tradicionais não conseguem mais dar conta da complexidade do momento atual. São necessárias novas práticas, novas constituições, mais dinâmicas, mais flexíveis, mais fluidas, visando a abarcar esta multiplicidade de conhecimentos. Assim como postula o construtivismo, cada conhecimento é compreendido de acordo com a etapa do desenvolvimento na qual o sujeito se encontra, e é no processo de construção e reconstrução de conhecimento que o sujeito e as ciências se desenvolvem.

Esse processo requer educadores atentos ao que ocorre na sociedade e que se valham de uma concepção epistemológica construtivista para propor e sustentar práticas interativas. Precisa-se de um sistema que não engesse as

práticas inovadoras nas quais se pretende alicerçar a educação. A introdução de práticas educacionais inovadoras requer instituições abertas, permeáveis com a sociedade, atualizando seus sujeitos, professores e alunos, bem como gestores e os demais, com o mundo em que se vive. Para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam condizentes, as mudanças precisam acontecer.

Reflete-se sobre a necessidade do curso de ter uma direção e de que esta direção possa ser alterada, se assim se julgar necessário. Com o referencial piagetiano, parte-se do pressuposto de que o conhecimento é um processo de equilíbrio, no qual novos elementos vão se agregando e modificando a estrutura. Dessa forma, através deste contínuo, que Piaget denomina de espiral, procura-se justificar as alterações realizadas no curso.

Destaca-se que, quando se fala em mudanças, não se parte do princípio de que tenham que ser grandes; aliás, são as pequenas mudanças que vão alavancando e possibilitando novas alterações. Assim, qualquer ato que objetive melhoria na qualidade do ensino implica uma construção prévia, uma equilíbrio. Dessa forma, o que se buscou com esta prática relatada aqui foi constituir uma pequena alteração na estrutura curricular e nas atividades que haviam sido propostas, pois acreditou-se que, com essa reorganização, o curso alcançaria êxito em sua proposta de formação dos alunos.

Entende-se por currículo, de acordo com Silva,

[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados (SILVA, 1996, p. 23).

Llavador (1994) refere que “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas” (p. 370). Então, o que podemos refletir é que há currículos e não somente um currículo possível, e uma das funções dos docentes é procurar formas, caminhos, para os processos de ensino e de aprendizagem.

Pensando na formação com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em um curso na modalidade a distância, adequada à formação de um psicopedagogo, a grade curricular foi estruturada em eixos temáticos, visando a facilitar o estudo e os elos entre os conhecimentos adquiridos, interligando-os nesse processo. No projeto inicial, a estrutura do curso estava configurada da seguinte forma:

	Disciplinas	Carga horária
	Eixo 1: Introdução à EAD	
Módulo I	Introdução à EAD	15h
Módulo II	Educação: Aprendizagem Desenvolvimento e Problemas de Aprendizagem	75h
	Eixo 2: Psicopedagogia Institucional	
Módulo III	Fundamentos Gerais da Psicopedagogia	30h
Módulo IV	Técnicas de Intervenção Psicopedagógica	60h
	Eixo 3: Pesquisa e Psicopedagogia	
Módulo V	Iniciação à Pesquisa Científica	30h
Módulo VI	Jogos e Educação	30h
	Eixo 4: Ambientes Virtuais e Psicopedagogia	
Módulo VII	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	30h
Módulo VIII	Projetos e Relações de Aprendizagem nos ambientes virtuais	30h
	Eixo 5: Investigações em Psicopedagogia e Monografia	
Módulo IX	Investigações em Psicopedagogia	60h
Módulo X	Produção da Monografia	360h

Entretanto, sua efetivação ocorreu desta forma:

	Disciplinas	Carga horária
	Eixo 1: Introdução à EAD	
Módulo I	Introdução à EAD	15h
Módulo II	Fundamentos Gerais da Psicopedagogia	75h
	Eixo 2: Psicopedagogia Institucional	
Módulo III	Educação: Aprendizagem Desenvolvimento e Problemas de Aprendizagem	30h
Módulo IV	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	60h
	Eixo 3: Pesquisa e Psicopedagogia	
Módulo V	Iniciação à Pesquisa Científica	30h
Módulo VI	Projetos e Relações de Aprendizagem nos ambientes virtuais	30h
	Eixo 4: Ambientes Virtuais e Psicopedagogia	
Módulo VII	Jogos e Educação	30h
Módulo VIII	Técnicas de Intervenção Psicopedagógica	30h
	Eixo 5: Investigações em Psicopedagogia e Monografia	
Módulo IX	Investigações em Psicopedagogia	60h
Módulo X	Produção da Monografia	360h
Módulo X	Produção da Monografia	360h

No projeto do curso, cada Eixo apresentava objetivos específicos, assim dispostos:

(1) Aprendizagem e Introdução à educação a distância: objetiva a familiarização com ambientes virtuais e fundamentos gerais da psicopedagogia;

(2) Psicopedagogia Institucional: aborda a especificidade do papel da psicopedagogia em relação à educação e suas técnicas de intervenção, assim como dificuldades de aprendizagem e a função do profissional nestes ambientes;

(3) Pesquisa e Psicopedagogia: é a formação em pesquisa no trabalho psicopedagógico, oferecendo subsídios para os alunos adquirirem conhecimento científico e incentivar a produção intelectual;

(4) Ambientes Virtuais e Psicopedagogia: trata dos ambientes virtuais e suas infinitas possibilidades, especificando os projetos que podem ser desenvolvidos no âmbito escolar voltados à área psicopedagógica num trabalho tanto com alunos quanto com professores; e

(5) Investigações em Psicopedagogia e Monografia.

Ao final do curso, desejava-se que os alunos dessem um feedback sobre conteúdo que foi trabalhado até aquele momento e que produzissem uma monografia.

Durante a realização do curso, foram utilizadas duas plataformas de ensino: o Moodle e o Pbworks. Cada uma dessas plataformas apresentava objetivos específicos na composição do curso e, por isso, foram selecionadas pelos proponentes do curso.

O Moodle é a plataforma de ensino a distância mais utilizada pelas instituições de ensino superior. É a principal plataforma de sustentação das atividades, e é por meio dela que os professores disponibilizam os materiais e os conteúdos das disciplinas, postam atividades e recebem os trabalhos entregues pelos alunos. O Moodle tem diversas ferramentas, ofertando aos professores uma infinidade de possibilidades de estruturação das disciplinas. Além disso, essa plataforma permite a publicação de conteúdos e o gerenciamento de ati-

vidades on-line, de chats, de videoaulas, de fórum, de lista de discussão, de correio eletrônico, de mural, de enquete, etc.

O Pbworks é uma ferramenta eletrônica, um wiki de fácil manejo, que permite editar e criar páginas coletivamente, ou seja, as páginas não são estanques, os alunos podem modificá-las, inclusive os textos iniciados pelos professores. Importante destacar que se trata de uma plataforma gratuita que não necessita de cadastro institucional. Nesse sentido, facilita a criação de novos Pbworks para todos aqueles que quiserem utilizá-los em suas práticas.

Da mesma forma que a estrutura curricular sofreu alterações durante o período de vigência do curso, também as atividades foram sendo modificadas. Procurou-se, dentro da proposta de um curso com uma visão construtivista, desenvolver atividades mais dinâmicas, promovendo interações e cooperações entre os participantes. Assim, as atividades do curso foram alvo de pesquisas realizadas pelos professores, principalmente no que tange a um olhar sobre a interação entre os participantes.

A seguir, mostramos as práticas que apresentaram maior interesse e participação por parte dos alunos, analisadas a partir das postagens e do grau de envolvimento demonstrado com as propostas. As atividades que tiveram maior destaque foram: (1) Tomada de Consciência; (2) Caso AC; (3) Coletando Perguntas; (4) Como Estrelas na Terra, toda Criança é Especial; e (5) TICs e Psicopedagogia.

A atividade 1, intitulada “Tomada de Consciência”, solicitava que cada aluno publicasse na plataforma a descrição da aplicação de uma atividade ou jogo que tivesse realizado. Após, o aluno deveria analisar a publicação de um colega. A seguir, deveria responder ao comentário feito pelo colega sobre sua atividade. Foi criado um fórum para que os alunos pudessem compartilhar essa atividade. Essa proposta fundamentou-se na Epistemologia Genética, requerendo a interação entre os sujeitos e a necessidade de argumentações e contra-argumentações.

No “Caso AC”, a atividade 2, utilizou-se a técnica de júri simulado (REAL e MENEZES, 2007). Os cursistas foram divididos em três grupos: acusação, defesa e jurados. Os professores e tutores participaram do último grupo. Apresentou-se uma proposição que foi colocada em julgamento: “Ana tem problemas de aprendizagem e precisa de uma psicopedagoga para fazer os temas e as atividades da aula junto com ela”. Cada grupo, dentro da sua posição, debateu a proposição, apresentando argumentos teóricos a favor ou contra. Os jurados tiveram a função de instigar os debatedores, questionando as suas postagens e, também, de apresentar um parecer final. Com essa proposta, buscou-se estabelecer uma relação de cooperação entre os alunos, de acordo com a teoria piagetiana (PIAGET, 1973). Observou-se um envolvimento dos alunos e um crescimento em termos de conteúdos e de forma, através da ampliação de materiais, ampliando os referenciais teóricos, trazendo vídeos e (re)elaborando seus argumentos iniciais.

Na terceira atividade, o filme “Como Estrelas na Terra Toda Criança é Especial” foi utilizado como desencadeador de uma série de atividades da disciplina de Jogo e Educação, dentre as quais destacam-se a Caixa Lúdica e o Passeio Lúdico. A Caixa Lúdica consistia em montar uma caixa com jogos, brinquedos e brincadeiras de materiais concretos e digitais, com o objetivo de servirem de ferramentas auxiliares para a intervenção psicopedagógica do personagem Isha. Foi elaborado um fórum para a apresentação dos materiais selecionados pelos alunos para a composição da caixa, podendo ser utilizadas listas, fotos ou figuras. Foi também criado um fantoche, um personagem que ajudasse na aproximação do psicopedagogo com seu paciente. Os fantoches tiveram voz no fórum, dialogando “uns com os outros”, com o desafio de criar perguntas e respostas infantis. O fantoche foi o protagonista do passeio lúdico: foi fotografado; após, foi registrado o relato no fórum. Um dos objetivos dessa proposta foi promover a interação e a criatividade entre os cursistas, tal qual referenciado por Piaget (2002).

A atividade 4, “Coletando Perguntas”, propôs uma pergunta como geradora de Projetos de Aprendizagens. Nessa atividade da disciplina de Projetos

e Relações de Aprendizagem nos Ambientes Virtuais, os cursistas sugeriram, nas suas salas de aulas, que seus alunos pensassem em coisas que tinham curiosidade e que formulassem perguntas sobre esses assuntos. A partir daí, selecionaram uma das questões e justificaram sua escolha. O objetivo da atividade foi propiciar interação entre cursistas e crianças, desafiando-os a questionar o que pensam, a procurar respostas; ou seja, coerentemente com a teoria de Piaget, procurou-se desequilibrá-los para, a partir de então, promover a busca de novos equilíbrios.

A quinta atividade que se destacou foi “TICs e Psicopedagogia”. Tal atividade propôs a elaboração de um diagnóstico fictício e um roteiro de atividades de intervenções do psicopedagogo com o uso das tecnologias. A reflexão sobre o processo de aprendizagem e sobre o papel do psicopedagogo tinham destaque nesta atividade, uma vez que eram solicitadas justificativas teóricas sobre as intervenções descritas. Essa atividade estava de acordo com a proposta de formação do profissional do curso, de um psicopedagogo com condições de atuar de forma a qualificar as aprendizagens por meio do uso de tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O oferecimento de um curso que visou à formação do profissional psicopedagogo com o uso das tecnologias da comunicação e informação, realizado na modalidade a distância, surgiu a partir de uma demanda específica detectada junto a ex-alunos de um curso de graduação na UFRGS. Vários foram os pedidos de egressos da área de educação no sentido de que uma formação mais ampla fosse oferecida. A delimitação do campo foi sendo estabelecida por meio da análise da equipe de trabalho, que refletiu sobre as demandas específicas dos alunos e procurou contemplar as demandas mais amplas da sociedade.

Nesta imersão, as tecnologias, obviamente, tiveram seu papel de destaque, seja devido ao que ela oferece em termos de possibilidades, seja devido ao que ela demanda em termos de necessidade de formação. Hoje, a educação sem o

uso das tecnologias é impensável. Dessa forma, procurou-se contemplar esses aspectos na concepção da estrutura curricular do curso.

O currículo foi planejado visando a integrar aspectos fundamentais para a formação de especialistas na área da Psicopedagogia, disciplinas consideradas imprescindíveis aliadas às tecnologias que proliferam hoje na sociedade. O objetivo era que estes profissionais, ao final do curso, tivessem desenvolvido competências para realizar o trabalho de psicopedagogos, utilizando as TICs como recursos. No percurso do curso, observou-se que outra estrutura curricular poderia cumprir melhor este objetivo e alterou-se a ordem das disciplinas, visando a acompanhar os interesses que os alunos demonstravam.

Como refere Macedo (1994), ao abordar a formação de professores numa proposta construtivista, é necessário considerá-la em quatro pontos, que ele julga essenciais na prática docente: (1) o professor deve tomar consciência daquilo que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; (2) o professor deve ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e, também, dos valores culturais de sua função docente; (3) ele deve adotar uma postura de pesquisador e não de mero transmissor; e (4) ele deve ter conhecimento suficiente acerca dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos.

Da mesma forma, destaca-se que esta leitura e este entendimento dos interesses dos alunos são respaldados na teoria piagetiana, que parte do princípio de que o interesse é o motor da aprendizagem. Piaget e Inhelder referem que a afetividade constitui a energética das condutas e de que não há conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte fatores afetivos e, reciprocamente, não há estados afetivos sem a intervenção da estrutura cognitiva. Assim, concluem: “os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis” (PIAGET e INHELDER, 1994, p. 133).

A alteração curricular foi realizada com finalidades específicas e se manteve aberta ao longo do curso, para que, caso se fizesse necessário, ela pudesse ser novamente alterada. Assim, considera-se que essa flexibilidade, aberta às de-

mandas que se apresentavam, pode ser um *plus* para a qualificação profissional de especialistas.

A flexibilidade da estrutura curricular que se pretende, coerentemente com as propostas construtivistas e com as demandas sociais emergentes, visa a contribuir para a criação de “novos currículos” – currículos multidirecionais, currículos interdisciplinares, *webcurrículos* – que sustentem a complexidade da sociedade do conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem.

O uso das TICs na educação requer também sua integração na estrutura curricular, o que deu origem ao termo *webcurrículo*. Este, de acordo com Almeida e Silva,

[...] toma como elemento fundante para esta construção o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. (ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 08).

Segundo as autoras, “os registros dos processos e produções desenvolvidos pelos sujeitos do ato educativo permitem identificar o currículo real (ALMEIDA, 2010), que decorre da recriação do currículo na ação” (ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 08).

Dessa forma, aponta-se para a necessidade de realização de novas pesquisas que englobem as mudanças que se detectam nos caminhos de cursos que, principalmente, se utilizam de tecnologias, investigando-se as alterações que elas acarretam nos processos de ensino e de aprendizagem. Libertar-se de ideias preconcebidas, de pensamentos lineares, é um novo jeito de caminhar na educação, visualizando-se novos horizontes, conforme o caminhar do caminhante.

O estudo e a promoção de atividades interativas durante o curso também tiveram repercussões nas aprendizagens. A oferta de atividades diferenciadas, como o uso de um “Espaço Integrador” no qual se uniam espaços para dúvidas, para socializações, proporcionou um número maior de trocas afetivas e

intelectuais entre os participantes. O projeto do curso tinha um planejamento, *a priori*, pronto. Mas, com o andamento do curso, o projeto foi sendo alterado, de forma que se procurou priorizar os interesses dos alunos, flexibilizando currículos e modificando-se atividades em prol do que estava surgindo, criando novas direções nos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos, ao final do curso, demonstravam um grau de envolvimento, capacidade de cooperação, capacidade argumentativa e de autonomia bastante acentuados (CORBELLINI, 2015).

Seguimos as ideias de Piaget (1973), que aborda a interação de duas maneiras – entre sujeito e os objetos e entre o sujeito e outros sujeitos – sendo indissociáveis uma da outra, pois cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros, demonstrando que uma concepção epistemológica construtivista por parte dos integrantes possibilita novas formas de aprender. Assim, insere-se o conceito de interatividade como um dos alicerces para a educação na modalidade a distância e busca-se, coerentemente com a teoria piagetiana, trabalhar de acordo com o pressuposto de que o conhecimento ocorre na interação entre sujeito e meio.

Valente (1999) comenta a importância de o educador explicitar e exercitar suas concepções educacionais, relativizando-as e modificando-as, com base na realidade em que atua. Não elimina as diretrizes dos trabalhos pedagógicos, mas, sim, aponta para que o educador seja flexível e cumpra com os objetivos aos quais se propõe. Ou, nas palavras do autor, “[...] é importante que o educador reinterprete tais diretrizes de modo que o trabalho pedagógico que realiza seja compatível com as necessidades e expectativas de sua sala de aula” (VALENTE, 1999, p.12).

A educação, hoje, não se limita mais a um professor detentor de saber e nem a conteúdos predeterminados. Ela requer flexibilidade nos processos de ensino e de aprendizagem e também requer que os conhecimentos sejam construídos a partir de relações alicerçadas em respeito e cooperação. A sociedade demanda profissionais que contemplem com autonomia e cidadania os novos conhecimentos que surgem a cada instante, capazes de construir novas

perguntas e novas respostas aos desafios atuais. A formação desses profissionais precisa estar pautada em novos valores que possam ajudar a responder aos novos anseios.

A Educação a Distância possibilita, pelos seus recursos, novas formas de comunicação, o convívio com as diversidades; o acesso aos diversos saberes; o acolhimento aos diferentes estilos de aprender; a cooperação; entre outros. Cumpre ao educador organizar esse processo do aprender, de maneira que possamos desenvolver as competências necessárias para a efetiva formação de cidadãos capazes de contribuir para a sociedade. (CORBELLINI, 2012, p. 10)

A reflexão que deixamos em aberto é a seguinte: a multiplicidade de olhares permite diversos caminhos, e não existe um único a ser trilhado. Permitir que cada aluno trilhe o seu caminho, nas suas mais diversas possibilidades, é um desafio da educação contemporânea. E fica o entendimento de que não podemos manter o gesso, a rigidez, quando falamos de aprendizagens, pois toda a aprendizagem é fruto de uma construção e requer “tempos e espaços”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

BECKER, Fernando. *O que é Construtivismo*. São Paulo: FDE, 1993. (Ideias, 20).

BROOKS e BROOKS (apud NCREL). *Pathways to school improvement*. 1995. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/SalaTradxConstr.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CORBELLINI, Silvana. *A construção da cidadania via cooperação na Educação a Distância*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA e ENCONTRO DE PESQUISADORES Em Educação a Distância, 2012, São Paulo. *Anais do SIED*, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/59/28>>.

_____. *A Cooperação Intelectual entre discentes na educação online: um método em ação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115950/000965136.pdf?sequence=1>>.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; MENEZES, Crediné da Silva. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento de um grupo a partir de interações em um júri simulado. In: MENEZES, Crediné da Silva; CARVALHO, Marie Jane Soares de; NEVADO, Rosane Aragón de (Orgs.). *Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para a formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. p. 85-94. Disponível em: <<http://arquiteturaspedagogicas4.pbworks.com/f/EAD%20UFRGS%20completo.pdf>>.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Las determinaciones y el cambio del curriculum. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383. Disponível em: <http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d843867/11DID_Fernandez_Sierra_Unidad_3.pdf>.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Pyr, 2005.

PIAGET, Jean. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973a.

_____. *Estudos sociológicos*. São Paulo: Forense, 1973b.

_____. *Para onde vai a educação?* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel A. *A psicologia da criança*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O que é psicopedagogia: uma breve revisão bibliográfica

Tania Beatriz Iwaszko Marques¹

Jaqueline Santos Picetti²

INTRODUÇÃO

Este texto consiste em uma breve revisão bibliográfica a respeito da psicopedagogia. Centra-se numa tentativa de definição de seu papel, de seus fundamentos teóricos e de sua área de atuação. Além disso, busca-se delimitar suas especificidades e formas de atuação em contraste com áreas afins.

Este trabalho está vinculado a dúvidas levantadas por cursistas de um curso de especialização em psicopedagogia que diziam respeito à definição da área. O objetivo é auxiliar na identificação e na depuração de alguns aspectos básicos relacionados às definições e às especificidades do trabalho psicopedagógico.

DEFINIÇÕES

Psicologia, para o dicionário Aurélio (1986), é “a ciência dos fenômenos psíquicos e do comportamento”, e psicologia experimental é “o ramo da psicologia que submete à experimentação científica os fatos conhecidos pela observação a fim de verificá-los e deles extrair as leis gerais”. Pedagogia, no mesmo

1 Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Educação. E-mail: tania-bimarques@bol.com.br.

2 Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Doutora em Educação. E-mail: jaquelinepicetti@gmail.com.

dicionário, significa “teoria e ciência da educação e do ensino”. Psicopedagogia é definida, na mesma obra, como sendo a “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”.

Ao direcionar a busca dessas definições para o campo teórico, encontram-se as palavras da psicopedagoga Leda Barone (1987), que afirma que o problema específico da psicopedagogia diz respeito à “existência de pessoas normalmente desenvolvidas que não aprendem, embora colocadas numa situação normal de escolaridade” (BARONE, 1987, p. 17).

A ideia acima é complementada pela de outra psicopedagoga, Edith Rubinstein (1987), que diz que o objetivo da psicopedagogia é “compreender o indivíduo enquanto aprendiz. Como alguém cheio de dúvidas, fazendo escolhas e tomando decisões a cada passo do longo caminho percorrido em vida” (RUBINSTEIN, 1987, p. 15).

A psicopedagogia pode ser definida como uma área de estudo sobre o processo de aprendizagem, assim como suas dificuldades, a partir de uma ação profissional que engloba, integra e sintetiza vários campos de conhecimento (SCOZ, 1992). Trata-se de uma área que visa a relacionar a ciência pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica, psicolinguística, entre outras, na busca de uma compreensão integradora da aprendizagem (KIGUEL, 1987).

Assim, a partir dessas definições, pode-se reiterar a ideia de que a psicopedagogia é uma área de conhecimento que busca compreender e atuar sobre os processos de aprendizagem, bem como sobre o que os dificulta, a partir da relação de diferentes campos teóricos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia constitui-se numa área de conhecimento. Apresenta fundamentos teóricos e técnicos que servem de suporte, tanto na formação quanto na prática profissional do psicopedagogo:

A Psicologia do desenvolvimento nos aspectos cognitivo e afetivo, o desenvolvimento da aquisição da linguagem, a lingüística aplicada, técnicas e metodologias da reeducação da leitura e escrita e, fundamentalmente, o conhecimento do processo de aprendizagem, bem como das inúmeras variáveis que nele interferem (RUBINSTEIN, 1987, p.14).

Além das áreas citadas acima, Barone (1987) inclui outras quando relaciona áreas importantes para a psicopedagogia: “filosofia, sociologia, psicologia, ciências médicas e [...] psicolinguística. [...]. Contribuem, também, para a ação do educador, as descobertas no campo das ciências biológicas, principalmente da neurologia” (p. 18).

A maioria dos profissionais que desenvolve o trabalho psicopedagógico, tanto preventivo quanto curativo, provém das áreas da psicologia, da pedagogia e da fonoaudiologia. Essa formação, em nível de graduação, é complementada na realização de cursos de especialização *lato sensu* em psicopedagogia. Esses cursos geralmente têm seu enfoque na aprendizagem, estudando-a sob seus aspectos evolutivos normais e patológicos, a partir de fundamentos neurológicos, psicológicos e cognitivos e relacionando-os à influência do meio como a família, a escola e a sociedade (KIGUEL, 1987).

Bossa (1996a), ao introduzir o livro *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*, salienta a importância da relação entre a Psicanálise e a Epistemologia Genética na fundamentação teórica da psicopedagogia e lembra que essa “articulação [...] fica evidente quando se trata de observar os problemas de aprendizagem, pilar da teoria psicopedagógica”. E complementa essa ideia, afirmando que “a clínica tem se constituído em eficiente laboratório da teoria” (p. 8). Bossa (1996a) também frisa a importância, para o desenvolvimento do trabalho psicopedagógico, do conhecimento do “conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento em particular” (p. 9). A autora afirma que é só esse conhecimento aprofundado dos processos normais de construção do conhecimento que permite que se possa distinguir um processo normal daquele que é considerado sintomático. Complementa-se com a ideia

de que esse conhecimento também possibilita a construção de um trabalho psicopedagógico que busca a superação das dificuldades de aprendizagem.

ÁREAS DE ATUAÇÃO E DELIMITAÇÃO DE ESPAÇOS

Podem destacar-se duas formas básicas de trabalho psicopedagógico: a primeira é o atendimento clínico, que tem como objetivo a recuperação, a outra é a institucional, que tem como objetivo principal a prevenção. Atualmente há um grande interesse no trabalho preventivo, situação que não é exclusiva da área psicopedagógica. Ao contrário, é uma tendência em várias áreas. Acredita-se que dessa forma muitos problemas podem ser evitados. Nesse sentido, há o exemplo da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo que vem “promovendo atividades para professores, onde são abordadas questões sobre: como o indivíduo aprende a ler, por exemplo, ou quando são convidados os pais para participar do debate ‘A alfabetização, a família e a escola’ ” (RUBINSTEIN, 1987, p. 15).

Barone (1987) cita a psicopedagoga francesa Janine Mery que lista as seguintes especificidades do trabalho psicopedagógico: em primeiro lugar, o problema de aprendizagem não é entendido de forma isolada, mas, ao contrário, “é considerado como manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade”; em segundo, o problema de aprendizagem não é considerado como uma “entidade fixa”, mas em “uma perspectiva dinâmica”; também considera que, para o desenvolvimento da relação educativa, é preciso que se estabeleça uma “verdadeira relação transferencial e contratransferencial” entre a criança e o psicopedagogo; concluindo, diz que “a tarefa do psicopedagogo é levar a criança a reintegrar-se à vida normal, segundo suas possibilidades e interesses” (BARONE, 1987, p. 17).

Nunes (1987) contribui para a delimitação do papel do psicopedagogo no livro *A atividade da orientação educacional em uma dimensão psicopedagógica*:

O orientador educacional não é um psicopedagogo. Porém, suas atividades estão na área da Psicopedagogia. Isto porque ele está preocupado com o aluno e com o seu autoconceito que, na escola, está estreitamente vinculado ao êxito ou fracasso na aprendizagem. Na verdade, é o profissional que age institucionalmente com uma função psicopedagógica específica, definida pela Lei n 5692/71. (NUNES, 1987, p. 283)

Uma boa delimitação da atuação do psicopedagogo pode ser encontrada no livro *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de autoria da psicopedagoga argentina Sara Paín (1985). Num capítulo dedicado às relações entre aprendizagem e educação, ela se propõe, entre outras coisas, a

[...] delimitar o terreno de competência do psicólogo dedicado à aprendizagem e o terreno do especialista em ciências da educação, que atende às perturbações na aquisição dos processos cognitivos. Este último se preocupa principalmente em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta. Diferentemente, o psicólogo se interessa pelos fatores que determinam o não-aprender no sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele; desta forma a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições para que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável (PAÍN, 1985, p. 13).

Observa-se que, enquanto a autora se esforça por diferenciar a atuação do psicopedagogo da do pedagogo, ao mesmo tempo, em algumas passagens, ela não diferencia o psicopedagogo do psicólogo.

Com relação às especificidades do trabalho do psicopedagogo, Macedo (1992) compara abordagens que estão intimamente relacionadas, porém diferenciadas por detalhes, não apenas técnicos, mas por uma leitura diferenciada do problema de aprendizagem. O autor diz que

[...] toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopeda-

gogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos, comporta-se como um psicopedagogo (MACEDO, 1982, p. VIII).

As palavras de Borges (1992, p.28-9) podem resumir essa questão da delimitação de espaços de trabalho do psicopedagogo com relação a outras áreas, quando afirma que essa é “uma área do conhecimento que ainda se constrói, que necessita de diferentes informações” de várias áreas, “mas caminha cada vez mais para delimitar o seu objeto de trabalho”.

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Uma bela exposição do trabalho do psicopedagogo, nos níveis curativo e preventivo, oferece-nos Kiguel (1987, p.26). Segundo a autora, entre as funções relativas ao trabalho preventivo, encontra-se a atuação em

[...] escolas e em cursos de formação de professores, esclarecendo sobre o processo evolutivo das áreas ligadas à aprendizagem escolar (perceptiva motora, de linguagem, cognitiva, emocional), auxiliando na organização de condições de aprendizagem de forma integrada e de acordo com as capacidades dos alunos (KIGUEL, 1987, p. 26).

Ainda falando sobre o trabalho preventivo com professores, a mesma autora trata da importância de eles vivenciarem situações que os façam pensar a respeito de como ocorre a aprendizagem. Ela afirma que, se “o psicopedagogo considera que é a ação o ponto de partida para a construção do conhecimento [...], terá que oportunizar situações que envolvam a ativa participação na descoberta de como se aprende” (KIGUEL, 1987, p.37).

Tal afirmação é fundamental ao se levar em conta as observações de Becker (1993, p.337) na pesquisa realizada com professores de todos os níveis do ensino, por meio da qual constata que grande parcela dos professores entrevistados se surpreende quando se deparam com as seguintes questões: “Como

se dá o conhecimento? O que é para você o conhecimento? Como se passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento? ”. Ou seja, muitos professores passam toda a vida ensinando sem pensarem no que significa aprender e como esse processo ocorre.

Sobre o trabalho curativo, pode-se dizer que ele se destina a crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem. Nessas situações, o diagnóstico necessita ser feito levando-se em conta vários procedimentos, como a anamnese, a análise dos trabalhos escolares, conversa com os profissionais da escola e com familiares, observação do desempenho em situação de aprendizagem, realização de atividades e jogos psicopedagógicos, entre outros (KIGUEL, 1987).

A partir dos dados obtidos, pode-se explicitar a forma como o sujeito aprende, identificando as áreas em que encontra sucesso e aquelas nas quais tem dificuldades. É somente entendendo as causas das dificuldades e seu significado para o sujeito, para a família e para a escola, que se pode chegar a um diagnóstico preciso e organizar uma ação psicopedagógica eficiente (KIGUEL, 1987).

Outra contribuição importante na tentativa de identificar as especificidades da atuação psicopedagógica pode ser encontrada no livro *Linguística e psicopedagogia*:

[...] o psicopedagogo atua diretamente junto ao educando que apresenta ‘problemas’ de aprendizagem, na tentativa de identificar os fatores que interferem no seu processo de aprendizagem e de ajudá-lo a superar as dificuldades, através de um acompanhamento ‘remedial’. Essa atuação o define necessariamente como um mediador entre a instituição social escola e a instituição social família, ambas preocupadas com os sintomas de ‘fracasso’ da criança (ABAURRE, 1987, p.187).

Falando especificamente sobre o diagnóstico, Weiss (1992) diz que ele tem como objetivo “identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer dentro do esperado pelo meio social” (p. 96). A autora entende esse modelo de aprendizagem como sendo o

[...] conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e as áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivos, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento em geral, e com os objetos de conhecimento escolar em particular, o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, para sua família e a escola (WEISS, 1992, p.97).

Somente após chegar a esse modelo de aprendizagem é que se tem, segundo a autora, dados suficientes que nos possibilitam levantar hipóteses sobre as causas dos problemas de aprendizagem, bem como traçar um plano de orientação e de tratamento.

Ainda no que diz respeito ao diagnóstico, Weiss (1992) afirma que muitos pacientes não admitem a existência de um momento isolado dedicado ao diagnóstico, pois ele faz parte do processo terapêutico. Nesses casos, quando se trata de crianças, ela realiza “sessões do tipo ludodiagnóstico, mas sempre centradas na aprendizagem, procurando observar concomitantemente aspectos afetivos, cognitivos e pedagógicos” (p.98). Para realizar tal procedimento, porém, requer-se bastante conhecimento a respeito do significado do brinquedo para a criança, contando com subsídios teóricos para a interpretação das brincadeiras realizadas, levando-se em conta uma premissa básica da psicanálise, segundo a qual através do brinquedo a criança pode elaborar o que sofre passivamente.

Por outro lado, Rubinstein (1992) salienta a importância da relação do psicopedagogo com o seu cliente, concluindo que, através dela, pode ajudá-lo a “resgatar [...] a identificação com o conhecimento e, portanto, com a possibilidade de aprender” (p. 104). Além disso, a autora menciona o fato de que

[...] não basta que haja apenas a identidade com o conhecimento, o aprendiz necessita também de suas estruturas cognitivas para que através delas possa ter acesso ao conhecimento. Compete-nos como profissionais da área da aprendizagem contribuir para que o aprendiz tenha melhores condições para utilizar suas estruturas cognitivas (RUBINSTEIN, 1992, p. 105).

Falando sobre a criança dos sete aos onze anos, Bossa (1996b) lembra que nessa faixa etária a relação da criança com o adulto é mediada por uma tarefa, na qual se inclui a participação do adulto “quer seja incluindo-se no jogo, quer seja interpretando a conduta da criança ao jogar. Assim, um procedimento muito eficiente na avaliação psicopedagógica” é o jogo (p. 12-3).

Na continuação, Bossa tece comentários interessantes a respeito da importância do jogo no diagnóstico psicopedagógico, afirmando que, dessa forma, temos acesso ao mundo interno da criança, constituindo-se o jogo no equivalente às palavras do adulto. “A observação, bem como a participação na brincadeira da criança, permite-nos reconhecer a normalidade no processo de desenvolvimento” (*Idem*, p.13). Durante o jogo, pode-se identificar a maneira como o sujeito constrói estratégias para a solução de problemas, suas capacidades de ordenar, seriar, classificar, e, assim, a maneira como compreende e utiliza as informações que recebe.

CONCLUSÃO

A trajetória da Psicopedagogia pode ser sintetizada a partir da ideia de que, no seu início, a preocupação centrava-se no como fazer, encontrando-se cursos, na época, que se dedicavam ao ensino de técnicas. Atualmente, observa-se uma necessidade mais ampla e de aprofundamento das questões teóricas e metodológicas que fundamentam a prática psicopedagógica em relação a como ocorre o processo de aprendizagem (RUBINSTEIN, 1987).

Rubinstein (1987) complementa a ideia acima afirmando que,

[...] a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com ela, o objeto da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico. (RUBINSTEIN, 1987, p.103).

A autora lembra que o principal objetivo do psicopedagogo que se dedica

à clínica “é a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo” (p.103).

Scoz (1992, p.3) segue a mesma argumentação exposta no parágrafo precedente e não se mostra interessada em “ensinar novas metodologias de ensino”. A autora acredita que as escolas precisam encontrar trajetórias que oportunizem aos professores refletir sobre sua ação pedagógica, buscando a construção de alternativas de mudanças necessárias para o sucesso na aprendizagem; o que torna possível tal trabalho é a confluência de diversas áreas, para que se possa ter um conhecimento dos sujeitos como um todo. Para tanto, é necessário um profissional que atue como mediador, integrando e sintetizando as diferentes áreas de conhecimento, ou seja, necessita-se de um psicopedagogo.

Os questionamentos, as incertezas, as dúvidas e as contribuições apresentadas no sentido de contextualizar a Psicopedagogia podem ser resumidas nas palavras de Lino de Macedo (1992), ao prefaciá-lo livro que reúne a coletânea de textos do IV Encontro de Psicopedagogia, realizado em São Paulo, em julho de 1990. O autor diz que “psicopedagogia é uma (nova) área de atuação profissional, que tem (ou busca) uma identidade e que requer uma formação de nível interdisciplinar, como já sugerido no termo psicopedagogia” (p. VIII).

Acredita-se, com base em nossa atuação na área, que as dúvidas apontadas por alunos do curso de Especialização em Psicopedagogia a respeito das especificidades da Psicopedagogia não são apenas suas, mas também de muitos profissionais da área. Portanto, não se pretende, de forma alguma, ter abordado a questão de forma definitiva, mas ter trazido alguns subsídios que possam contribuir para essa discussão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na*

formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. v. 1, p. 186-216.

BARONE, Leda Maria Codeço. Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. v. 1, p. 17-21.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORGES, Aglael Luz. O ato de aprender: algumas contribuições da psicanálise freudiana. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 22-30.

KIGUEL, Sônia Moojen. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 22-40.

MACEDO, Lino de. Prefácio. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. I-VIII.

NUNES, Lina Cardoso. A atividade da orientação educacional em uma dimensão psicopedagógica. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 279-294.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis: Vozes, 1996b.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RUBINSTEIN, Edith. A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 1-16.

RUBINSTEIN, Edith. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 103- 111.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 1- 21.

WEISS, Maria Lúcia. Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.89-102.

Psicopedagogia e TICs: intervenções com alunos com dificuldades de aprendizagem¹

Luciane M. Corte Real²

Silvana Corbellini³

INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sociedade é um fato incontestável. Crianças, adolescentes e adultos convivem diariamente com redes sociais, jogos on-line e correio eletrônico. A escola necessita aproveitar essas tecnologias para implementar a aprendizagem dos alunos, visto que seus interesses se encontram voltados a essa direção. Uma área específica da escola é a Psicopedagogia Institucional que propõe recursos e práticas pedagógicas para alunos com problemas de aprendizagem e com necessidades educativas especiais.

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada a partir do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciada em janeiro de 2014, em escolas de Ensino Fundamental. A questão norteadora da pesquisa foi: “Como as TICs podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem em instituições educativas com alunos

1 Adaptado de: REAL, Luciane M. C.; CORBELLINI, Silvana. Psicopedagogia e TICs: intervenções com alunos com dificuldades de aprendizagens e Necessidades Educativas Especiais. In: 4º Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. #CIMIE 2015, Valencia.

2 Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Informática na Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TIC. E-mail: luciane.real@ufrgs.br.

3 Professora do Curso de Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância (UFRGS). Doutora em Educação. E-mail: silvanacorbellini@gmail.com.

com dificuldades de aprendizagem?”.

O objetivo foi investigar como as TICs podem ser instrumentos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem em instituições educativas com alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais. Para tal fim, foram estudados seis casos de alunos e/ou turma de alunos que apresentavam crianças com dificuldades de aprendizagem, as tecnologias que foram utilizadas e os resultados alcançados. O marco teórico inclui questões relativas ao campo da Psicopedagogia, aprendizagem e TICs. Os estudos realizados mostraram que o uso das TICs é um recurso valioso para o trabalho nas escolas, promovendo novas formas de intervenções que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

MARCO TEÓRICO

A Psicopedagogia considera em seu bojo os aspectos intelectuais, afetivos e sociais. Parte do entendimento de que, para que a aprendizagem possa ocorrer, deve participar do processo “um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio” (BOSSA, 2000, p. 24).

Desta forma, a Psicopedagogia é um campo voltado para a compreensão dos processos de aprendizagem, nos diversos âmbitos: preventivo, diagnóstico e tratamento, dentro ou fora do âmbito escolar.

As dificuldades de aprendizagem são consideradas, conforme Paim (1989), como um sintoma, isto é: “[...] o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como um sinal de descompensação” (p. 28). A autora aponta que a causa desses sintomas não deriva de um único fator, mas, sim, de vários fatores, tais como: orgânicos, específicos, ambientais e psicógenos; além de destacar que a aprendizagem deve ser direcionada para a realização do sujeito, de forma

que o torne independente para aprender e que propicie a autovalorização.

As TICs, na sociedade atual, são componentes fundamentais em todos os âmbitos e podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem. A incorporação das TICs no contexto escolar é um elemento que pode ser considerado como ferramenta, um importante aliado dos profissionais da educação para a superação de dificuldades de aprendizagem. Por meio delas, o professor pode atuar como propulsor, auxiliando na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considera-se que a inclusão perpassa ações promovidas para a igualdade de oportunidades do aprender de acordo com as idiossincrasias de cada sujeito.

Delval (2013) argumenta que os professores sabem pouco sobre os caminhos do pensamento infantil e salienta que não existe um ponto de partida zero para ensinar e aprender, pois cada um de nós tem conhecimentos. Assim, reflete-se que as intervenções psicopedagógicas com as TICs podem potencializar os caminhos da construção do conhecimento.

A busca de novas formas de um “intervir psicopedagógico” com o uso das tecnologias tem sido alvo de nossas pesquisas; parte-se do pressuposto de que se precisa investigar as relações existentes entre desenvolvimento cognitivo, dificuldades de aprendizagem e o uso das TICs como ferramentas promotoras para auxiliar nesse processo. Considera-se que o objetivo de uma intervenção psicopedagógica é contribuir para que o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem passe a ser um protagonista do seu processo de aprender (RUBINSTEIN, 1991).

O objetivo da aprendizagem escolar deve ser o aumento da capacidade do aprender. Becker (2009) afirma que aprender significa aumentar a nossa capacidade de transformar o mundo e, assim, transformar a nós mesmos. Ao docente compete desafiar o aluno de forma que esse produza conhecimento.

Observa-se o uso contínuo das TICs pelos alunos no âmbito extraescolar. É algo que compõe suas vidas. Dificilmente encontra-se, hoje, um aluno que não tenha acesso às tecnologias na sua vida social, enquanto na sua vida es-

colar, o acesso ainda é limitado. As instituições escolares encontram-se defasadas, pois não dispõem de tecnologias e de docentes capacitados para esse tipo de atuação. Este fator é apontado, por exemplo, por Demo (2012): “Não nos demos conta de que para o aluno aprender com computador e internet, precisa, antes, que seu professor saiba resolver essa charada” (p. 14).

Ferreiro (2013) refere contribuições que os recursos tecnológicos podem trazer à educação dos dias de hoje, tais como a acessibilidade a maior diversidade de textos e maior autonomia dos alunos, e reforça que os professores e os livros didáticos não são a única fonte de informação. Destaca, ainda, a necessidade de que o professor continue efetuando um planejamento cuidadoso e que faça intervenções adequadas.

Assim, é importante que se permaneça atento ao fato de que a presença da tecnologia por si só não garante o aprender. Não é suficiente a existência de computadores, tablets ou lousas digitais nas salas de aula para que o aprender aconteça. O uso das tecnologias requer estudos minuciosos de suas possibilidades e um saber para que se possa utilizá-las de forma didática, de maneira que atuem como colaboradoras no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos, de forma geral, por exemplo, têm sido incluídos nas atividades escolares e podem ser aliados importantes, quando bem explorados, para promover aprendizagens.

Para Piaget (1978), “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais e servem para interagir e conhecer o mundo” (p. 23). É imprescindível utilizá-los de forma responsável, não sendo recomendado seu uso apenas como joguinhos livres e agradáveis para passar o tempo. Um jogo para ser educativo precisa ter muito claro qual será sua finalidade e “isso implica ser capaz de refletir sobre a aprendizagem a partir de dois polos: a promoção do ensino ou a construção do conhecimento pelo aluno” (VALENTE, 1999, p.19).

No processo de construção de conhecimentos, o método é fundamental, pois se constitui num conjunto de técnicas que permitem compreender o objeto de estudo. A escolha de um método depende do objeto e do tipo de questões da pesquisa (JACQUES, 1993). Assim, para atender à complexidade do objeto de estudo, aos objetivos e às questões que norteiam esta pesquisa, optou-se por um método qualitativo de coleta e análise de dados. A metodologia que apoiou o percurso deste trabalho foi a Pesquisa Qualitativa com ênfase no Estudo de Caso (YIN, 2010).

Os participantes da pesquisa são crianças atendidas por cinquenta (50) alunos do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs da UFRGS. Para este artigo, foi realizado um recorte: foram selecionados seis casos de alunos de escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

PRÁTICAS EFETUADAS

Seguem alguns casos que serviram para sustentar a ideia da aliança da tecnologia com a Psicopedagogia.

1 – Caso de aluno com dificuldades de aprendizagem, com traços de transtorno obsessivo compulsivo, avaliado com inteligência limítrofe e diagnóstico de hiperatividade, funcionando aquém de seus potenciais. Foi realizado um planejamento de intervenções psicopedagógicas no qual incluíram-se jogos e quebra-cabeças digitais, operados a partir de um olhar diferenciado da psicopedagogia.

2 – Caso de uma aluna de 3º ano de ensino fundamental no qual utilizaram-se jogos e as TICs para superação de dificuldades matemáticas. A criança apresentava dificuldades na composição das quantidades e na realização das quatro operações básicas; também apresentava resistência aos registros escritos para representar a maneira como realizava as atividades matemáticas.

3 – Caso no qual a intervenção psicopedagógica com as TICs foi o instrumento principal utilizado com um aluno do 4º ano do ensino fundamental

de uma escola pública de Porto Alegre/RS. O aluno apresentava queixa de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Tais dificuldades foram sendo superadas com o uso de jogos de palavras e história em quadrinhos.

4 – Investigação das possibilidades de diálogo do Laboratório de Aprendizagens com práticas de Psicopedagogia no âmbito escolar teve por objetivo integrar e socializar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Considerou-se que o Laboratório deve ser um espaço no qual o psicopedagogo pode criar estratégias adequadas para as aprendizagens, utilizando as TICs como ferramentas.

5 – Estudo realizado sobre um trabalho desenvolvido a partir de um livro base, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, que teve como objetivo investigar a escrita dos alunos na sala de aula e no laboratório de informática. Tal estudo mostrou que as atividades oportunizadas permitiram evoluções no que se refere aos níveis de escrita e o desenvolvimento da leitura em muitas práticas de letramento.

6 – Uma pesquisa sobre aprendizagens colaborativas no uso de portfólios virtuais na iniciação à docência representou uma experiência na qual os registros dos docentes em formação passaram a ser efetuados em portfólios digitais. Essa pesquisa apontou para a dificuldade que a literatura acusa: falta de formação dos docentes no que tange ao uso das TICs. Além disso, trouxe resultados animadores, mostrando o quanto o uso das tecnologias no universo da formação pode contribuir para a qualificação que os tempos atuais têm requerido dos docentes.

RESULTADOS E/OU CONCLUSÕES

Frente às diversas práticas que foram investigadas e aqui apresentadas, pode-se considerar que as Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito escolar, através do olhar do psicopedagogo, podem ser instrumentos frutíferos a serem explorados no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

As práticas relatadas demonstraram que a inserção das TICs despertou

nos alunos o prazer do lúdico implementado a partir das intervenções psicopedagógicas com as TICs, promovendo, desta forma, superações de dificuldades de aprendizagem, as quais fomentaram o desejo do aprender, a curiosidade e a autonomia.

A diversidade de sujeitos requer um amplo leque de opções para dar conta das diferentes formas de aprender. A inclusão, desta forma, fornece espaços profícuos para socialização, afetos e aprendizagens, atentando-se para que as oportunidades sejam equivalentes, propiciando formas de aprender, conforme as possibilidades e limites de cada aluno. Nesse sentido, o uso das TICs mostrou ser um recurso valioso tanto quantitativa quanto qualitativamente. Podendo-se, por seu intermédio, a partir de planejamentos diversos, contemplar as singularidades de cada sujeito.

Os estudos que foram realizados mostraram que o uso das TICs é um recurso valioso para os trabalhos nas escolas, promovendo novas formas de intervenções que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Nessas práticas, detectou-se que seu uso no âmbito escolar contribui com a aprendizagem tanto dos docentes quanto dos discentes.

CONTRIBUIÇÕES

O ponto forte deste trabalho foi a comprovação da eficácia do uso das diversas tecnologias como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Constatou-se que é necessário um planejamento específico para cada aluno, respeitando as singularidades, visando à superação de suas diferentes dificuldades cognitivas e afetivas. A pesquisa verificou que os atendimentos realizados com os alunos contribuíram para o processo de inclusão em suas respectivas turmas do ensino regular.

Um ponto importante que se destaca diz respeito à necessidade de flexibilização dos recursos educacionais, das ferramentas tecnológicas, dos planejamentos do processo de ensino-aprendizagem, procurando contemplar a

diversidade existente na escola. A formação dos profissionais que atuam na educação requer coerência com a sociedade atual, necessitando uma formação ampla, na qual se incluem os recursos tecnológicos, visando à sua utilização em prol de um trabalho inclusivo no âmbito escolar.

Ao explorar as múltiplas possibilidades de uso das TICs no contexto da educação, mostra-se um campo profícuo para investigações em prol da sua qualidade. Os objetivos da investigação alcançados podem ajudar os professores e a equipe pedagógica das escolas a desafiarem a aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *Jean Piaget: aprendizagem e conhecimento escolar*. Palestra, 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=R_XTeXessII>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BOSSA, Nádía A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia. *De la educación especial a la inclusión educativa: estado de la cuestión y retos pendientes*. *Participación Educativa*, CEE, n. 18, p. 8-24, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DELVAL, Juan. *O desenvolvimento psicológico humano*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência se constrói. Entrevista. *Revista Direcional Educador*, n. 43, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-alicia-fernandez>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.

JACQUES, Maria da Graça Correa. Um método dialético de análise de conteúdo. *Psico*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 117-127, jul./dez. 1993.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RUBINSTEIN, Edith. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 103-111.

VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Luciane Magalhães Corte Real¹

A escola é o espaço em que a aprendizagem é mais problematizada, pois é ali que os problemas do aprender ou não-aprender são mais visíveis. Nossas considerações, assim, partem da problematização dessa aprendizagem em uma perspectiva piagetiana. Prosseguem com um histórico sobre o início de nossa preocupação com o não-aprender escolar e com projetos que envolvem tecnologia e aprendizagem a partir do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS. E finalizam com os objetivos que estão na gênese da criação do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs na modalidade a distância.

Na tentativa de “ensinar”, a escola “subverte” (inverte) uma questão importante: o “aprender”. Não é novidade que não se ensina nada a ninguém e que a aprendizagem é parte do próprio sujeito, ou seja, que é uma construção interna que necessita de uma atividade sobre o objeto de conhecimento. A interação com esse objeto vai depender do estágio de desenvolvimento de cada sujeito. Um bebê age sobre uma caneta diferentemente de uma criança de 5 anos ou de um adolescente de 15 anos. Qual será a atividade da criança com a caneta? Colocar na boca, chupar, jogar, bater. Talvez a criança de 5 anos, se já tiver tido experiência com canetas, utilize-a para rabiscar um desenho. Já o adolescente pode utilizá-la para escrever algo em seu diário.

Piaget (1973), no livro *Para onde vai a educação?*, publicado em 1^a. Edição em 1948, já questiona os métodos educacionais baseados apenas na memorização, no condicionamento, no ensino programado (máquina de ensinar de

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Informática na Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TIC. E-mail: luciane.real@ufrgs.br.

Skinner) ou no uso de imagens sem uma proposta que coloque o aluno em uma posição ativa frente ao conhecimento. E refere que a maioria das atividades baseadas em tais métodos privilegiam o figurativo em detrimento do operativo.

A preocupação que Piaget externou em 1948 segue a mesma em 2016. Mesmo com a tecnologia disponível para professores e alunos, muitas das propostas seguem a linha skinneriana da aprendizagem como acúmulo de informações, da importância em “passar” todo o conteúdo, da memorização. Observam-se jogos de repetição no computador para memorizar letrinhas, decorar regras, etc.

Na UFRGS, em 1979, surge o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), um centro de pesquisas que investiga os processos cognitivos dos estudantes em situações de aprendizagem em interação com o computador e as dificuldades dos alunos no processo de construção de conhecimento. O referencial teórico utilizado é a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

O LEC foi fundado e coordenado pela professora Dra. Lea da Cruz Fagundes. Em torno de 1989, formou-se um grupo de pesquisadores interessados em refletir sobre a aprendizagem e a não-aprendizagem dos estudantes. Naquela época, o LEC pesquisava a informática a partir da Linguagem LOGO de programação, que possibilitava a interação entre sujeito e computador, de forma ativa, já que a linguagem exigia programação.

Nas investigações realizadas, observou-se que os alunos apresentavam grande motivação para a interação. Por um lado, por poderem “trabalhar” em um computador e, por outro, por estarem em uma posição ativa na qual a proposta os desequilibrava, exigindo-lhes uma nova adaptação, no sentido de assimilação e acomodação ao objeto de conhecimento.

Naquela época, o grupo de pesquisadores, coordenado pelos professores Lea da Cruz Fagundes e Luiz Caon, e formado pelos mestrandos Cleci Maraschin, Rosane Aragon, Carlos Kessler e Luciane Corte Real, questionava o que fazia com que os alunos, muitas vezes encaminhados pela comunidade, se desenvolvessem e aprendessem em interação com a linguagem LOGO, visto

que eram ou alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola, ou com paralisia cerebral, ou com diagnóstico de deficiência mental. O debate acerca dessa questão trouxe, além de um estudo aprofundado de alguns pontos da teoria piagetiana, também um estudo da Psicanálise. Os estudos de Piaget faziam pensar na adaptação da criança à linguagem LOGO, no processo de desenvolvimento em tal interação, e a Psicanálise desafiava-nos a pensar sobre as questões transferenciais presentes no atendimento.

Em uma sala de aula na qual o atendimento era individual, organizou-se um laboratório de estudos. Na sala, havia um computador com a linguagem LOGO, além de brinquedos, lápis, canetas, folhas de papel para desenho, etc. A criança/adolescente poderia escolher o que fazer. O atendimento era de uma hora, normalmente uma ou duas vezes por semana. Alguns trabalhos deram suporte ao debate, e outros surgiram a partir dele.

Em 1986, Maraschin estudou os processos cognitivos envolvidos na atividade de crianças de 4 a 6 anos com a linguagem Logo de programação. O estudo ocorreu diretamente na escola e tratou da construção da escrita dessas crianças na interação com o computador.

Na mesma linha, Nevado, em 1989, estudou as abstrações na construção da língua escrita e do espaço métrico na interação com o computador, durante o processo de alfabetização. A pesquisadora aplicou aos alunos de uma escola pública provas de competência cognitiva antes e no final do estudo, e concluiu que a interação foi favorável às mudanças de níveis relativas à competência cognitiva nos alunos que interagiram com a Linguagem LOGO. Concluiu ainda que a interação das crianças com o microcomputador permite a manipulação da representação do conhecimento, favorecendo as trocas simbólicas e levando os sujeitos a refletirem sobre sua produção, conduzindo da abstração pseudoempírica à abstração reflexiva.

O grupo avançou na discussão e refletiu sobre a seguinte pergunta: Por que não aprendem certas crianças?. Kessler (1991) abordou tal questão na dissertação de mestrado, pensando nas questões cognitivas e afetivas que es-

tavam presentes na sua interação com a linguagem LOGO de programação. No estudo, pode-se verificar que o computador ofereceu possibilidades e recursos específicos para a expressão dos alunos que, combinados com a necessidade do raciocínio para sua utilização, permitiram aos sujeitos a superação das situações afetivas que interferiam no seu desenvolvimento.

Em razão do encaminhamento de crianças da comunidade com diagnóstico de deficiência mental e outras com paralisia cerebral, Real (1992) e Costa (1992) dedicaram-se a esses estudos. Real (1992), em sua dissertação de mestrado, investigou o diagnóstico do desenvolvimento do raciocínio em crianças portadoras de deficiência mental em interação com o computador (linguagem LOGO). Foi realizado um estudo longitudinal com alunos diagnosticados com deficiência mental leve e que, naquela época, frequentavam a classe especial. Os alunos interagiram com o computador três vezes por semana, durante seis meses, e eram desafiados a partir do método clínico piagetiano. Foram levantadas algumas categorias de análise (após a interação) para possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, a saber: conhecimento prático, representação do número, representação do espaço, escrita da linguagem artificial, estruturação lógica em linguagem de programação, escrita da língua natural e verbalizações. Dessa maneira, foi possível acompanhar o desenvolvimento do raciocínio dos alunos e suas oscilações devido a interferências de perturbações afetivas, coincidindo com as análises de Inhelder (1971), que observou, em suas investigações com deficientes mentais, oscilações de pensamento como uma tentativa de assimilação sem acomodação.

Em 1992, Costa pesquisa as possibilidades de alunos com paralisia cerebral interagirem com o computador no Centro de Reabilitação de Porto Alegre (CEREPAL) e demonstra que a interação com a linguagem LOGO lhes possibilitou desenvolvimento.

Na continuidade das investigações na escola, mas já com as possibilidades da internet, Real (2007) parte de uma experiência de intervenção, realizada em uma Escola Municipal de Porto Alegre, construída na interface da metodologia de Projetos de Aprendizagem (PAs) e Tecnologias Digitais, e propõe o

conceito da Aprendizagem Amorosa que nasce na confluência do conversar com a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, com a Epistemologia Genética de Jean Piaget e com o pensamento de outramento de Michel Serres. Os PAs e as Tecnologias Digitais são a matriz da construção da rede de conversações da experiência vivida e analisada. As conclusões apontaram para a importância do emocionar presente na rede de conversação para a constituição de um domínio cooperativo para que exista uma aceitação da legitimidade do outro que se operacionaliza em um processo de descentração cognitiva e afetiva. Fundar um domínio de ações de cooperação pode fundar um emocionar que considera a legitimidade do outro na ação.

Em 2006, inicia o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, modalidade a distância (PEAD) para formação, predominantemente a distância, de professores em exercício na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. O Curso foi implementado em cinco polos: Alvorada, Gravataí, São Leopoldo, Sapiranga, Três Cachoeiras. A partir das apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), verificou-se que os desafios das alunas-professoras do curso com suas turmas em sala de aula possibilitaram aprendizagem de diversos conteúdos e principalmente com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Nessa linha, surgiu o Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para desafiar as aprendizagens a partir das TICs. O primeiro curso, iniciado em 2013, foi coordenado pelas professoras Luciane M. Corte Real e Tania Beatriz I. Marques. O objetivo do curso foi oferecer aos profissionais relacionados com a área da educação a possibilidade de construção de competências para o desenvolvimento de um trabalho psicopedagógico, que usou tecnologias digitais como recurso, com ênfase no ambiente escolar.

Os TCCs do curso em questão foram apresentados publicamente. Esses trabalhos foram redigidos em forma de artigo, sendo que seu principal objetivo foi a intervenção, em nível institucional, que envolvesse a Psicopedagogia e as TICs. Vários campos de pesquisa foram abertos pelas alunas em suas escolas:

jogos como potencializadores da aprendizagem (REAL et al., 2015), jogos para desenvolvimento de diversas capacidades, utilização de jogos com alunos com dificuldades de aprendizagem, propostas envolvendo vídeos, imagens, intervenções individuais e em grupos, entre outras.

Na continuidade, foi oferecida uma segunda turma do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de propiciar aperfeiçoamento a professoras do ensino público para trabalhar aprendizagens ou alunos com problemas de aprendizagem em seus locais de trabalho. O Curso foi oferecido em cinco polos dentro do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Sapiranga, Santa Maria, Três Passos e São Francisco de Paula, e contou com um total de 160 alunos. O curso iniciou em novembro de 2014 e foi encerrado em abril de 2016. Atualmente, encontra-se na fase de apresentação de TCCs, os quais já apontam para intervenções criativas a partir da especificidade de cada polo, ou seja, da comunidade em que os alunos estão inseridos.

Neste breve histórico, foi apresentado um pouco da caminhada da Psicopedagogia e TICs na UFRGS, envolvendo o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação. Várias pesquisas estão sendo implementadas a partir deste trabalho, com o objetivo de intensificar sua divulgação para que a escola possa se apropriar de uma proposta ativa envolvendo as TICs e seus alunos.

REFERÊNCIAS

CORBELLINI, Silvana; CORTE REAL, Luciane Magalhães; MICHAILOFF, Franceline. Jogos online: ferramentas nas intervenções psicopedagógicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4, 2015, Maceió. *Anais*, 2015.

CORTE REAL, Luciane Magalhães. *O diagnóstico do desenvolvimento do raciocínio em crianças portadoras de deficiência mental em interação com o computador (linguagem LOGO)*. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. *Aprendizagem amorosa na interface escola, projetos de aprendizagem e tecnologia digitais*. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, Íris Elisabeth Tempel. *A ampliação de 'possíveis' no desenvolvimento cognitivo de adolescentes com lesão no sistema nervoso central, em ambiente informatizado*. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

INHELDER, Bärbel. *El diagnóstico del razonamiento em los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra, 1971. (Navidad, 40).

KESSLER, Carlos Henrique. *Distúrbios no desenvolvimento: cognição ou afeto?* 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

MARASCHIN, Cleci. *Processos cognitivos envolvidos na atividade de crianças de 4 a 6 anos com a linguagem Logo de programação*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

NEVADO, Rosane Aragón de. *As abstrações na construção da língua escrita e do espaço métrico na interação com o computador, durante o processo de alfabetização*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

Trocas intelectuais em curso: o método de cooperação

Silvana Corbellini¹

INTRODUÇÃO

Diante da amplitude e da importância do tema do uso das tecnologias na área da educação e afins, surgiu a proposta do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância. Este curso foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ocorreu no período de 01 de abril de 2013 a 01 de abril de 2015. O presente estudo foi realizado na primeira edição do curso – um curso pago que teve como diferencial em relação a outros cursos o número de participantes, 50 alunos, com diversos níveis de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado). A faixa etária variava entre 22 e 64 anos, a maioria era do gênero feminino e moradores de Porto Alegre ou cidades vizinhas. Havia uma aluna de outro Estado. Faziam parte do universo oito docentes, que foram responsáveis por ministrar as nove disciplinas que constituíram a grade curricular do curso e por orientar os trabalhos de monografias.

O objetivo do curso era oferecer aos profissionais relacionados com a área da educação a possibilidade de construção de competências para o desenvolvimento de um trabalho psicopedagógico, usando as tecnologias digitais como recurso, com ênfase no ambiente escolar.

Para abarcar a multiplicidade de fatores que envolvem o processo de um

¹ Professora do Curso de Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância (UFRGS). Doutora em Educação. E-mail: silvanacorbellini@gmail.com.

curso de especialização, atenta-se para seus componentes: corpo docente, tutores, alunos, escolhas dos conteúdos, uso das tecnologias, design do curso, interação entre os participantes, práticas pedagógicas, entre outros. A partir de diversos olhares dos profissionais envolvidos, realizou-se um cuidadoso planejamento de todas as atividades desenvolvidas.

Investigar esses aspectos mostra-se fundamental para o processo de construção de conhecimento. O estudo das práticas utilizadas no curso e o método de cooperação são aspectos que podem auxiliar no desenvolvimento de um curso mais dinâmico, interativo, visando a desenvolver maior autonomia entre os discentes (CORBELLINI, 2015). De acordo com André (1992), investigar as práticas de bons professores permite que se desloque o foco de atenção do fracasso para o sucesso. Aponta a autora que as práticas de sucesso são aquelas advindas das experiências realizadas pelos docentes e que têm tido efeitos positivos nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, considera-se que as práticas propostas pelos docentes são instrumentos profícuos que irão possibilitar ou não a interação entre os discentes e as suas consequências, como melhoria da aprendizagem, a autonomia do sujeito, o respeito mútuo, entre outros. A ocorrência da cooperação é um dos objetivos a que nos propomos no curso, e o alcance deste objetivo torna a prática bem-sucedida em maior ou menor grau. O estudo destas práticas permite a abrangência da compreensão sobre o método de cooperação e, quiçá, a sua aplicabilidade a outros ambientes.

Neste sentido, importa também situar a concepção epistemológica da qual partimos, pois esta acarreta implicações paradigmáticas que irão possibilitar ou não a aplicação do método da cooperação nos processos de ensino e de aprendizagem. No Empirismo, o docente é visto como aquele que detém todo o conhecimento e também como aquele que tem o poder de transmiti-lo; no Apriorismo, o sujeito já possui *a priori* as possibilidades de adquirir o conhecimento, e o docente precisa “despertá-lo”. Para Piaget, no Construtivismo o conhecimento é o resultado da interação sujeito-objeto. É através das suas ações que o sujeito extrai informações sobre seu ambiente, assimilando e acomodando as estruturas cognitivas do sujeito (BECKER, 2001).

Hoje, estamos (re)aprendendo a aprender e (re)aprendendo a ensinar, principalmente pela integração das tecnologias na sociedade e nos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, requer-se que docente e discente alterem seus papéis e considerem outras formas de aprender e de ensinar, em todos os contextos e permanentemente, ou seja, aprender a aprender. Assim, para refletir sobre essas questões, apoiamo-nos na teoria de Piaget (1973), que diz que a aprendizagem cooperativa é a forma de aprender a aprender por meio de atividades (ações e operações) – interações sejam estas com objetos físicos e culturais, individuais ou coletivas.

Desta forma, ao refletir sobre a aprendizagem, observa-se que a modificação, quase que instantânea, dos conhecimentos na sociedade atual exige uma constante aprendizagem individual e social, e as tecnologias são instrumentos profícuos para esse processo. As tecnologias, as informações disponibilizadas em rede e o componente social da internet propiciam novas formas de se adquirir informações e trazem consigo diversas questões, como a validade dos conhecimentos, as relações entre aprendentes e ensinantes, a construção dos conhecimentos, entre outras.

Outro ponto que se destaca é o fato de que é necessário aprender a aproveitar o potencial que a internet propicia, buscando um equilíbrio entre a rapidez e a quantidade de informações com o tempo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o papel do psicopedagogo torna-se também fonte de reflexão, pois este profissional atua em diversos espaços, incluindo-se os espaços virtuais, de forma preventiva ou terapêutica, visando a compreender os processos das aprendizagens, utilizando estratégias para resolução de problemas (BOSSA, 2000). E, na sociedade do conhecimento, as tecnologias ajudam a compor este cenário.

A contribuição deste trabalho vem no sentido de apontar para o método de cooperação, de acordo com a teoria piagetiana, como um caminho que permite ultrapassar algumas das dificuldades que surgem nas novas demandas nos processos de ensino e de aprendizagem, como aprender a aprender, maior interação, mais autonomia, entre outros. Busca-se, assim, compreender os pro-

cessos que participaram da ocorrência do método de cooperação neste curso de especialização.

O MÉTODO DE COOPERAÇÃO

O estudo do método da cooperação é realizado a partir da Epistemologia Genética. Piaget dedicou parte de sua obra ao estudo da cooperação, principalmente nos seus Estudos Sociológicos (1973). Para o autor, a cooperação é um acordo (explícito ou implícito) entre as partes, de uma forma clara e em que todos ganham, sendo o melhor caminho para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. É um tipo de interação em que é necessário que os valores trocados estejam em equilíbrio, em que não haja opressão, coerção, abuso do outro. Nas palavras de Piaget:

É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e ao peso das tradições (PIAGET, 1973, p. 111).

Piaget (1998) traz a cooperação como uma superação das relações heterônomas, mas sem que sejam substituídas totalmente. Além disso, trata a cooperação como um assunto, tanto moral como intelectual. Enfatiza o “método da cooperação” comparando-o a uma atitude científica, a qual requer a descentração do ponto de vista do sujeito para conhecer os demais e coordená-los; mas alerta para a manutenção do ponto de vista próprio, como uma garantia de se manter próximo ao real, uma vez que este é particular. Montangero e Maurice-Naville (1998) explicam que a noção de descentração dá conta da direção do desenvolvimento cognitivo. A princípio, a atividade cognitiva encontra-se submetida à ação própria e ao ponto de vista imediato, sendo que, posteriormente, se libera de forma progressiva de seus limites, o que ocorre devido à descentração, processo fundamental do desenvolvimento cognitivo.

O “método da cooperação” é mencionado como “lógica das relações”, sendo esta lógica produto deste método. Piaget explica o “método da cooperação” como um instrumento da cooperação e apresenta três condições para que se efetive: (1) desfazer-se do egocentrismo intelectual e moral; (2) libertar-se das coerções sociais; e (3) operar no método da reciprocidade.

Camargo e Becker (2012) caracterizam o “método da cooperação” por meio de duas tendências: a de aceitar o real como parece ao sujeito e a de corrigir o real. É necessária a coordenação das diferentes perspectivas, compreendendo que o ponto de vista próprio é apenas mais um possível entre os demais e que não pode ser visto como absoluto e nem pode ser renunciado por completo, mas deve ser relacionado aos demais na busca da manutenção da lógica. Salientamos que uma proposição não pode ser ignorada, deve ser considerada a cada nova fundamentação de novas proposições: é a lógica da reciprocidade ou a “lógica das relações”. Essa lógica consiste em corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar esta perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes (PIAGET, 1998).

O aprender a aprender requer que as interações sejam baseadas em regras e em respeito mútuo entre todos que fazem parte do coletivo de aprendizagem e que interagem para estabelecer trocas, como as operações do tipo correspondência, complementaridade e/ou reciprocidade. Então, a cooperação é o conjunto de interações entre os indivíduos que desejam alcançar o mesmo objetivo.

Frisamos que, para Piaget (1973), a cooperação tem um importante papel na função social: conduz à autonomia, não somente a cognitiva, como também a moral. O produto da cooperação advindo desse método é a “autonomia” e compreende o respeito mútuo, que é o ponto de partida da cooperação. A cooperação é uma construção, não é inata, e requer a superação do egocentrismo, ou seja, requer que o sujeito supere sua lógica individual. Cooperar – operar com – é o estabelecimento de trocas equilibradas entre os sujeitos. Implica a existência de espaço para que as trocas ocorram, de forma que cada um consiga dispor seus pontos de vista, alternar posições, argumentar e contra-argumentar ideias, isto é, descentrar-se, saindo de “si mesmo” (PIAGET, 1973).

Com base nos pressupostos apresentados, nossas questões são: Como instituir o “método de cooperação”? Como propiciar trocas intelectuais no curso? Dessa forma, ao iniciarmos a primeira edição do curso, essas questões já faziam parte do planejamento e continuaram fazendo parte do planejamento da segunda edição. Diversas práticas foram planejadas e implantadas visando a proporcionar oportunidades de trocas intelectuais entre os participantes, tais como o Espaço Integrador, que foi uma proposta de integrar aspectos gerais do curso, como apresentação, cronograma, organização na EAD, entre outros. Outro é o Fórum do _/@ (Fórum do Cafezinho), que é um espaço para socializações (REAL e CORBELLINI, 2008), um Fórum de Dúvidas, lugar no qual os discentes podem postar suas dúvidas de forma geral (sobre a organização, sobre os prazos, sobre os materiais, etc.). No Espaço das Comunidades de Escrita, procurou-se constituir um espaço coletivo, onde todos os integrantes do curso tivessem acesso à pesquisa dos colegas e pudessem cooperar entre si. Com isso, buscou-se estimular a prática de pesquisa cooperativa. Estruturou-se este tópico ao final do curso, para o período das monografias. Em cada disciplina, foram promovidas atividades que tivessem uma proposta interativa.

Assim, ao se procurar trabalhar com o conceito de cooperação como um dos alicerces da educação na modalidade a distância, buscou-se, coerentemente com a teoria piagetiana, criar espaços para que ocorressem trocas entre pares, descentrações e construção de conhecimento. Lemos (2002) afirma ser o ciberespaço um espaço de reunião de pessoas de todo o mundo, de comunhão; Campos et al. (2003) falam sobre a possibilidade de ampliação da comunicação na rede e condições potencializadas de aprendizagens cooperativas na EaD; Parente (2004) também refere a utilização da internet e suas possibilidades cooperativas, entre outros. Reflete-se que as tecnologias, neste universo, possam servir de apoio para uma maior interatividade entre os sujeitos do curso, auxiliando a promover uma maior cooperação.

Destaca-se como essencial a existência de um “espaço” que possibilite a

ocorrência da cooperação intelectual. Esse espaço deve ser continente suficiente para abarcar o que os integrantes trazem como contribuições, bem como contingente no sentido de poder suportá-las e encaminhá-las, pontuando diferenças, acréscimos de pontos de vista, conflitos, novos argumentos, enfim, que possibilite movimentos baseados no respeito mútuo e em relações de cooperação intelectual e de construção de conhecimentos.

COOPERANDO A DISTÂNCIA

No curso, investigou-se como ocorrem as trocas intelectuais entre os sujeitos, como se constituem e como são construídas, procurando-se, primeiramente, identificar “observáveis” que contribuísem para a ocorrência da cooperação.

Observáveis são “aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos por si mesmo evidentes” (PIAGET, 1976, p. 46). Podemos mencionar, como exemplo, a existência de um código, neste caso, a língua portuguesa, que é compartilhado por todos, com um sistema de noções definidas, sendo que as definições podem convergir inteiramente ou divergir parcialmente, mas requer que os sujeitos tenham uma mesma chave que lhes permita traduzir as noções de um dos sujeitos no sistema do outro. Para Piaget, os observáveis são definidos por meio daquilo que o sujeito crê constatar e não apenas daquilo que é constatável.

Buscaram-se observáveis de cooperação durante o curso, mapeando-se atividades desenvolvidas. Dentre estas, elegeram-se três fóruns, de três disciplinas diferentes e de três momentos distintos (início, meio e fim do curso) para o estudo aprofundado da ocorrência do método de cooperação. O Fórum é uma atividade para discussão assíncrona que permite a interatividade entre os usuários (docentes, discentes, tutores, monitores) sobre algum tema determinado.

Neste sentido, visamos a identificar observáveis que serviram como indi-

cadres para verificar a existência de cooperação. Alguns dos observáveis que podem servir de norteadores para o planejamento de disciplinas na modalidade a distância, visando a fomentar a cooperação, que conseguimos elencar, são: reconhecimento do corpus teórico do curso; normas do curso valorizadas pelo grupo; adequação à proposta; domínio instrumental do uso das TICs; objetivo comum dos integrantes em terminar o curso; responsabilidade com os processos de ensino e de aprendizagem de cada um e do todo; responsabilidade com os procedimentos, conteúdos e prazos; observância dos acordos realizados; referência à existência de obrigações mútuas e respeito mútuo; nível de satisfação e/ou insatisfação nas trocas intelectuais; atividades realizadas em grupo, postura pedagógica dos docentes como orientadores; compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, entre outros.

Com este mapeamento, conseguimos visualizar elementos que se constituíram nas trocas intelectuais entre os discentes nos distintos tempos do curso. No momento inicial do curso, destaca-se a determinação de conceitos comuns, a definição do papel do psicopedagogo que está em formação no curso, as práticas inerentes a essa profissionalização, busca de maior clareza dos termos científicos, entendimento da concepção epistemológica de cada sujeito, entre outros. Segue, como exemplo, postagem realizada por uma aluna em um fórum que ocorreu no início do curso.

Após ler, ver e analisar as entrevistas e vídeos de Alícia Fernandes, e comparar com as minhas experiências tanto como aluna como docente, percebi o quanto tenho a refletir e a estudar sobre a psicopedagogia e sua utilização em favor das aprendizagens dos alunos [...]. Como disse anteriormente, tenho muito a aprender sobre conceitos e teorias acerca da psicopedagogia.

No percurso da especialização, outros elementos foram sendo salientados através das trocas, como a necessidade do reconhecimento do que foi acordado entre os sujeitos, impedindo contradições e permitindo a continuidade das trocas intelectuais. Assim, o cumprimento dos acordos é visto como inerente ao

processo. No exemplo a seguir, retirado de um fórum que ocorreu na metade do curso, uma aluna, frente às afirmações de outra colega sobre pontos que haviam sido combinados para a realização do trabalho, retoma seu raciocínio, completando sua atividade.

DI 47, lendo o teu trabalho, me dei conta que não coloquei na minha reflexão sobre Projetos de Aprendizagem a formação de grupos. E este é um dos aspectos fundamentais deste trabalho.

Ao final do curso, destaca-se a reciprocidade entre os sujeitos de forma mais cuidadosa, com a existência de obrigações recíprocas e o reconhecimento do respeito mútuo. As trocas apresentam contribuições e coordenações de pontos de vista, conduzindo a uma qualidade na aprendizagem, no que tange a relacionar as práticas e as teorias estudadas ao longo do curso.

Partiu-se dos seguintes observáveis: o egocentrismo intelectual nas interações – quando o sujeito não se coloca em posição de reciprocidade, não abandona o seu próprio ponto de vista, para se colocar em relação com o outro, coordenando os diversos pontos de vista possíveis –; a presença de respeito mútuo – quando os sujeitos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal nas interações –; a capacidade de descentrar dos sujeitos; e as condições de estabelecerem coordenação de pontos de vista, entre outros. A reciprocidade nas relações é exemplificada a partir de um excerto de diálogo entre duas alunas.

Os vídeos remeteram-me às crianças, às práticas escolares, refleti muito sobre o meu planeamento diário. Alicia Fernandez é uma autora que li quase nada, apenas reportagens de revistas um e outro artigo. Vejo-me agora com necessidade de buscar saber a obra de Alicia e efetivamente seu foco de estudo. [...] Os alunos estão em processo, desenvolvendo capacidades e nesta hora pensei no meu planeamento para o 3º ano. Que atividades e propostas estou lançando aos meus alunos? Estou trabalhando na perspectiva da alegria que promove o desejo de mudança? Às vezes, acho que sim, às vezes, certos conteúdos precisam muito de um reforço da memória, e para eles é chato. Mas como fazer diferente? Mas mover para Alegria será meu foco mobilizando em força oposta a indiferença. É preciso tirar alguns [alunos] deste lugar da Indiferença. Disto estou certa!!

Assim como você, ao ler Alicia Fernandez, pensei primeiro em aprofundar minhas ideias sobre sua obra, mas, de imediato, passei a pensar no planeamento. Concordo contigo quando dizes que alguns conteúdos precisam de reforços e, às vezes, parece-me que se tornam chatos para as crianças. Eu tenho uma turma de 5º ano e com eles não é diferente. Embora sempre tenha tentado variar as atividades e propostas, algumas coisas precisam ser reforçadas de alguma maneira. Lembrarei do teu comentário e das palavras de Alicia Fernandez ao preparar as aulas daqui para a frente, tendo como foco a alegria e também a mobilização das crianças para o espírito investigador e criativo. Um abraço.

Desta forma, pode-se concluir que estes observáveis apontam para uma construção do método de cooperação durante o curso, cada qual cumprindo com aspectos pertinentes ao momento em que estão situados. Ou seja, no momento inicial do curso, há a necessidade de uma constituição de grupo, de um sentimento de pertencimento ao grupo, de identidade, construção de valores comuns que sustentem essa identidade. Para corroborar esses achados, citam-se exemplos de postagens de alunos em fórum realizado no início do curso.

Logo vi, sim, muitos termos diferentes e inovadores, como hiperpassividade na sua relação com hiperatividade, onde se trata sobre a passividade dos alunos, na qual também devemos estar de olho, pois isso também pode dificultar os processos de aprendizagem dos alunos. (Aluna C)

Retomar os estudos com Alicia Fernandez sempre é enriquecedor para nosso fazer pedagógico e para irmos refletindo sobre o papel do psicopedagogo no contexto atual. (Aluna D)

Nestes exemplos, situa-se a valorização da construção de uma linguagem comum ao curso. Os participantes buscam alcançar precisão e rigor nas conceituações científicas que estão sendo estudadas. Precisa ocorrer a elaboração de equivalência no entendimento dos conceitos e a aceitação dos pressupostos necessários ao curso. Também se observa a construção de uma identidade do papel do psicopedagogo na sociedade contemporânea.

No segundo momento, estes observáveis aparecem mais no sentido de manter-se o *status quo*, isto é, torna-se necessário zelar pela preservação dos valores, dos acordos realizados, de forma que as trocas se tornem possíveis. No terceiro momento, os observáveis situam-se através da capacidade de estabelecer relações recíprocas; uma vez que os valores firmados se encontram acordados e são atualizados, pode-se trocar sem perder a sua própria singularidade dentro do grupo. Ou seja, cada qual pode colocar-se nas relações, descentrar-se, argumentar e construir novos conhecimentos, sem perder o seu próprio ponto de vista. Os exemplos seguintes mostram cobranças realizadas entre os participantes, visando à clareza de conceitos e à manutenção de acordos firmados.

Não deixaste claro o que entendes por “muito por cima” ou “muito por baixo”. Eu entendo que [...]. Participações que não alcançam argumentações lógicas ou consistentes com os conceitos e autores estudados. Gostaria que esclarecesses isto. (Aluna E)

Ainda não tinha lido a entrevista 3. Agora, encontrei a resposta para a minha dúvida. [...]. O relato da Prof. X sobre o “gênero” na aprendizagem, entendi que há uma diferença entre os meninos e as meninas no momento de aprender. Seria isto? Meninos com mais facilidade em algumas coisas e dificuldades em outras e as meninas o oposto? Neste ponto tentarei me aprofundar mais ou pedir a Prof. X que coloque mais algumas explicações. Fiz esta postagem para me justificar. (Aluna F)

Pode-se observar a conservação de acordos citada como um fator importante nas trocas entre os participantes. A partir do momento em que, coordenados em uma mesma perspectiva de pontos de vista, da qual são coautores, os sujeitos requerem que as normas sejam cumpridas por todos.

Piaget (1998) aponta para a lógica da reciprocidade, ou lógica das relações, dizendo que esta consiste em “[...] corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar essa perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes” (p. 80-81).

Assim, julga-se, ao analisar o curso a partir de três momentos, em seu início, na metade e no final, que as trocas intelectuais são uma construção realizada pelos sujeitos no processo. E, em consonância com a teoria piagetiana, observa-se que os sujeitos, ao se engendram nos atos comunicativos, precisam coordenar os diversos pontos de vista, atentando para que seu próprio ponto de vista seja um dos possíveis entre o grupo e relacionando o seu próprio ponto de vista com o dos demais. O sujeito precisa desfazer-se de seu egocentrismo através da lógica da reciprocidade, corrigindo e superando o ponto de

vista inicial através da coordenação dos pontos de vista dos colegas. É necessário que cada um situe o seu universo dentre os outros: individual e social. O método da reciprocidade, assim, consiste em uma adaptação ao mundo social e equivale ao método de coordenação do ponto de vista científico.

Os exemplos seguintes mostram relatos de alun@s que apontam para aprendizagens a partir das trocas entre colegas. Destacam-se as descentrações que implicam condições para que os sujeitos se desloquem de seus pensamentos egocêntricos, comparando-os com os dos colegas, incluindo o ponto de vista singular, no coletivo, contemplando, assim, relações de reciprocidade.

Tenho que agradecer à colega DI 44, pois seu texto me auxiliou muito na compreensão de todos os vídeos e entrevistas. A descrição de suas vivências e o modo como relacionou com a autora foram muito significativos para mim. (Aluna G)

Confesso que estou com dificuldades de escrever sobre tudo que estou lendo. Sempre aprendi com a fala dos professores em sala de aula e agora, só com as leituras, está sendo um enorme desafio. Mas, é ótimo termos este espaço, onde aprendemos umas com as outras, os relatos são enriquecedores e nos fazem refletir mais sobre as leituras teóricas (Aluna H)

Querida colega x! Adorei ler o relato que fizeste sobre tua experiência na X e reconhecer o quanto tuas práticas realmente possibilitaram aos educandos a manifestação de uma corporeidade reprimida, desacreditada. Como educadora de jovens e adultos, também busquei romper com esses estigmas e senti maior facilidade de fazer isso durante o meu trabalho no x, que não era um espaço institucional, embora a turma se reunisse em uma escola. (Aluna I)

A ocorrência da cooperação como método, tal qual proposta por Piaget (1973), evidenciou-se nas condutas dos alunos no curso, como, por exemplo, nos fóruns estudados observou-se que os atos comunicativos auxiliaram os dis-

centes a se apropriarem de pontos de vista de colegas, desencadeando reconhecimento e coordenação de diferentes posicionamentos. Além disto, as trocas intelectuais foram alterando-se no processo do curso, observando-se maior estreitamento de laços entre os cursistas, aprofundamento de teorias e relações cooperativas.

Para concluir, também me remeto ao questionamento da colega x: “Quais referenciais dei/dou aos meus alunos?” Nos textos de outros colegas há certas colocações que remetem a este questionamento, alguns fizeram esta reflexão. Eu também pensei e refleti que, mesmo não sabendo, eles estiveram ali e tiveram influência direta no meu trabalho, no conteúdo e desenvolvimento dele. (Aluna J)

Assim, pensa-se no que Piaget (1998) aponta como elementos para a lógica da reciprocidade, sendo necessário que os sujeitos efetuem a correção e superação dos seus pontos de vista, coordenando com os demais pontos de vista, ou como ilustrado no seguinte exemplo:

O curso propôs tarefas em grupo ou duplas e outras nos fóruns. Acredito que os fóruns são os ambientes mais adequados para trocas de experiências e aprendizagens, pois, com a leitura das postagens, novas ideias surgem e assim reconstruímos nosso pensamento. (Aluna K)

Salienta-se que o desenvolvimento do sujeito, entendido como um processo individual, é fundamental para a ocorrência do método de cooperação. O sujeito só conseguirá operar conjuntamente a partir de suas condições *a priori* de estabelecer relações, atuando com reciprocidade em processos interindividuais, possibilitando a cooperação. A atividade operatória interna e a cooperação exterior são, no sentido preciso dos termos, dois aspectos complementares de

um único conjunto, pois do equilíbrio de um depende o do outro. Assim, esta forma de equilíbrio não é considerada como resultante do pensamento individual, nem como exclusivamente produto social. Piaget refere que:

[...] se a lógica se atém às coordenações gerais da ação elas são tão interindividuais como interiores ao indivíduo: e, efetivamente, analisando as operações intervenientes nas trocas cognitivas, encontramos as mesmas que nas construções individuais, de tal maneira que as primeiras são fonte das segundas e reciprocamente, permanecendo as duas indissociáveis a partir das suas raízes biológicas comuns (PIAGET, 1970, p. 120).

Desta maneira, aponta-se para a indissociabilidade entre o sujeito individual e o social como elementos das trocas intelectuais. Docentes e discentes, cada qual com sua singularidade, formam um todo nesse contexto e, como condição para que ocorra o método de cooperação, é necessário que estas relações sejam equiparadas, ou seja, ocorram entre pares. Assim, sempre de uma forma progressiva, o método da cooperação pode ser construído nos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive na modalidade a distância. O docente tem papel fundamental ao propiciar espaços que amparem as diversas formas de relativizar os pontos de vista, incentivando a coordenação desses pontos de vista, visando à construção da cooperação.

O docente permanece, assim, indispensável aos processos de ensino e de aprendizagem, mas agrega as funções de arquitetar “espaços e tempos” que sejam condizentes com os interesses dos seus discentes, e isso implica cooperação, no sentido estrito da palavra “co-operar”. Ou seja, neste caso, tal qual o curso pesquisado, parte-se da premissa de que os valores, os acordos e suas conservações precisam ser de responsabilidade de todos, não como condição dada, mas, sim, como parte do processo a ser construído.

O método de cooperação é condizente com a sociedade do conhecimento, na qual os desafios impostos pelas necessidades educacionais se pautam não somente em competências técnicas, mas na necessidade de valores. Gatti (2010) afirma que não se trata de ensinar às novas gerações o conhecimento que temos acumulado, mas que há uma urgência na consolidação de valores, princípios, éticas, cidadania, entre outros. De maneira similar, Belloni (1998) destaca a necessidade de uma educação na modalidade a distância estar pautada em uma filosofia que ordene e encaminhe para uma concepção educacional ligada a valores singulares e sociais. Salienta a autora que conceitos que levem à construção de valores sociais, como respeito, interatividade e autonomia, são destaques nesta nova ordem. Para Piaget, parte-se deste princípio:

[...] na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou equilíbrio [...]. É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos (PIAGET, 1973, p.34).

A presença de coação e/ou egocentrismo – de ordem política, familiar ou educacional – impede o preenchimento das condições para que ocorra o equilíbrio ou a cooperação. Isso se deve a três fatores: (1) não existe uma escala de valores em comum (os sujeitos utilizam uma linguagem com sentidos e significados privados ou respondem a um discurso externo); (2) não existe conservação suficiente dos acordos estabelecidos, porque falta obrigação (os sujeitos esquecem o que contrataram, contradizendo-se, e a obrigatoriedade depende da autoridade); e (3) não existe reciprocidade regulada (cada qual considera o seu ponto de vista como único possível).

Refletindo dessa forma, entende-se que a cooperação, de acordo com

Piaget (1973), é um tipo de interação em que é necessário que os valores trocados estejam em equilíbrio, em que não haja opressão, coerção, abuso do outro. Nas palavras do autor:

É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e ao peso das tradições (PIAGET, 1973, p. 111).

Frisamos que, para Piaget (1973), a cooperação tem um importante pressuposto na função social: conduz à autonomia, não somente a cognitiva, como também a moral. O produto da cooperação advindo desse método é a “autonomia” e compreende o respeito mútuo, que é o ponto de partida da cooperação.

Neste sentido, a reflexão sobre a prática pedagógica de um curso na modalidade a distância e a proposta do “método de cooperação” tornam-se atuais e pertinentes à sociedade do conhecimento. Os novos espaços virtuais, hoje, propiciam novas formas de nos relacionarmos uns com os outros, inclusive no âmbito da aprendizagem. O ciberespaço, conforme Lemos (2002), reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e diversas interfaces que possibilitam comunicações, caracterizando a sociedade atual como conectada e em rede. O autor considera a rede como a palavra-chave do ciberespaço, tal qual o hipertexto mundial interativo, no qual se pode adicionar, tirar, modificar, equiparando-o a um texto vivo, um organismo que se auto-organiza. A necessidade de compreensão do como essas redes funcionam, quais são seus fluxos e como os sujeitos podem cooperar com elas torna-se fundamental na sociedade do conhecimento.

O que queremos realçar é que a cooperação necessita, antes de qualquer coisa, de um espaço (quer “físico”, quer “virtual”) para que ela ocorra. Se o ambiente virtual de aprendizagem for configurado de forma tal que não permita possibilidades de trocas entre os integrantes, não há como construir

conhecimento nesse ambiente, nem como auxiliar o discente no seu desenvolvimento integral. O ambiente virtual também propicia, nesse sentido, através da disjunção tempo-espaco, deslocamentos, reestruturações, escritas e reescritas de indivíduos e interações entre os mesmos, através de contribuições singulares e coletivas. Estas organizações e reorganizações, que são impostas pelas contribuições dos integrantes, impõem uma nova adaptação do sujeito ao contexto, pois cada novo dado desacomoda e requer uma nova acomodação e, conseqüentemente, uma nova construção.

Para a ocorrência do método de cooperação na modalidade de ensino a distância, entende-se como necessário ao processo um ambiente composto de espaços que sustentem a possibilidade de trocas intelectuais e o uso de diversas tecnologias que ofereçam as condições de execução do processo. Esses são fatores que alicerçam a cooperação na modalidade a distância; alia-se a esta concepção epistemológica dos docentes e dos discentes. A conjunção desses fatores implica a prática pedagógica que norteia a educação hoje. A prática fundamentada em uma concepção epistemológica construtivista permitirá a construção do método de cooperação e ajudará a evitar que se tenha expectativa de se ter, *a priori*, um discente autônomo. O docente, desta maneira, conduzirá o processo, priorizando o método da cooperação. Ou, como refere Piaget (1998): “Se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deve ser abolido” (p. 12).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) fornecem lugares nos quais podemos reformular relações, diversificar espaços de construção de conhecimentos e interações, possibilitando novas formas de dialogar. A sala de aula ampliada pelos constantes acessos a diversos mundos instantaneamente agrega distintas pessoas, credos, culturas, etnias, etc., rompendo barreiras. Assim, os sujeitos se encontram no mesmo “espaço e tempo” e, imbuídos do mesmo objetivo de aprender através da cooperação e do respeito mútuo, podem construir a autonomia. Nesses termos, reforçamos a necessidade de superação de práticas individualistas e competitivas para práticas sociais e cooperativas no contexto educacional e na sociedade contemporânea.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância mais aprendizagem aberta. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Anais...*, 1998.

BOSSA, Nádia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/17341/19402>>. Acesso em: 3 ago. de 2015.

CAMPOS, Fernanda C. A.; SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORBELLINI, Silvana. Cooperação: uma alavanca no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 17-27, dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25109>>. Acesso em: 3 ago. de 2015.

_____. *A cooperação intelectual entre os discentes: um método em ação*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115950/000965136.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 ago. de 2015.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; CORBELLINI, Silvana. *Café & Cia: uma*

proposta de espaço de interações informais em EAD. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 28, 2008, Belém do Pará. *Anais...*, 2008, p. 406-409.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

LEMOS, André. *Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2002.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Orgs.). *Jean Piaget: sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973a.

_____. *Estudos sociológicos*. São Paulo: Forense, 1973b.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Psicopedagogia e ensino superior: alternativa de uma avaliação participativa

Marcos Pereira Diligenti¹

Jaqueline Santos Picetti²

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo da aprendizagem constitui-se em um importante desafio aos educadores e educandos dos diferentes níveis de ensino. Esse tema gera positiva inquietação, principalmente naqueles que trabalham com um fazer pedagógico fundamentado na educação como instrumento de emancipação. A avaliação da aprendizagem tornou-se também um importante aspecto de discussão na área da Psicopedagogia, visto que essa se dedica ao estudo e investigação dos processos de aprendizagem nas instituições educativas, e, com isso, tem-se colocado como um espaço de reflexão e avanços teórico-práticos de forma geral.

A reflexão em torno da avaliação escolar tem impulsionado a busca de alternativas transformadoras no que diz respeito a essa área de estudo na educação. Com embasamento em uma pesquisa realizada junto a alunos e professores dos cursos de Engenharia e Arquitetura de uma instituição de ensino superior, a partir de um enfoque psicopedagógico, propõe-se, nesta investigação, uma alternativa ao processo de avaliação tradicional da aprendizagem, vislumbrando a possibi-

1 Professor Titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação. E-mail: mdilig@puers.br.

2 Assessora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Doutora em Educação. E-mail: jaque-linepicetti@gmail.com.

lidade de relações e adequações aos demais níveis de ensino escolar. Denomina-se essa alternativa de *avaliação participativa*³ e destaca-se que sua efetivação implica a compreensão das interações dessa avaliação com as várias etapas do currículo escolar. Compreende-se o currículo escolar como o conjunto das atividades constituintes do processo educativo, abrangendo os conteúdos, os métodos de ensino e os processos de avaliação, até o seu momento histórico de aplicação, suas inter-relações com aspectos sociais e culturais, sendo, portanto, dinâmico e permanentemente construído pelos participantes (professores e alunos) do processo educativo. Foram tomados como principais referenciais teóricos para subsidiar os avanços da pesquisa os estudos de Paulo Freire e Philippe Perrenoud.

Destaca-se, ainda, que uma perspectiva de ruptura com modelos tradicionais de avaliar a aprendizagem consiste numa reavaliação e reestruturação da própria concepção epistemológica do conhecimento. As transformações avaliativas necessitam transcender uma visão focada em apenas uma etapa da aprendizagem e contemplar o currículo escolar de forma abrangente. Preliminarmente, faz-se necessária uma descrição das formas avaliativas tradicionais nos referidos cursos, que, historicamente, apresentam poucas renovações em suas concepções práticas.

O PROCESSO TRADICIONAL DE AVALIAÇÃO

As avaliações da aprendizagem dos alunos nos cursos de Engenharia e Arquitetura, na instituição analisada, são baseadas usualmente em provas realizadas durante o semestre, que envolvem tópicos trabalhados durante o período escolar. Essas provas têm o valor de dez pontos e através da média aritmética das notas obtidas chega-se à nota final, que, sendo superior a um valor predeterminado, estabelece a aprovação do aluno; sendo inferior, determina a realização de um exame de recuperação, no qual se procura atingir a média para a aprovação.

³ Ver mais em DILIGENTI, M. P. Avaliação Participativa no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.

As dificuldades encontradas nesse procedimento avaliativo se dão, segundo depoimentos de alunos e professores, nos mais diferentes aspectos. Com frequência, os alunos registram sua discordância quanto às escolhas dos tópicos a serem abordados nas provas e descontentamento com a forma de elaboração dos exercícios, denominando-os de “armadilhas de prova” ou “pega rato”. Muitas vezes, em seus registros, responsabilizam o professor em caso de resultados não satisfatórios e apontam que nas avaliações há uma valorização excessiva da memorização de conteúdos em detrimento de outras habilidades.

Já no grupo de professores, verificam-se, da mesma forma, muitas insatisfações no processo de avaliação tradicional. Dentre essas, ressaltamos a impessoalidade imbricada na avaliação da aprendizagem tradicional, a dificuldade de avaliar o aluno com base apenas em algumas provas pontuais, as frequentes reclamações quanto aos parâmetros utilizados e conceitos atribuídos na avaliação e as dúvidas permanentes relativas às escolhas de tópicos a serem trabalhados nas provas escritas.

Freire (1996), ao questionar os métodos de avaliação, ressaltando a sua vital importância no processo pedagógico, sugere: “A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada” (p.131). Nessa mesma linha de raciocínio, as consequências de um procedimento avaliativo tradicional são explicitadas por Perrenoud (1999): “A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (p. 18).

Reforçando o questionamento a essa visão estreita do avaliar, que induz ao descaso com que muitas vezes a relação professor-aluno é tratada, com a adoção de uma cultura da impessoalidade e de priorização de conteúdos programáticos, Freire adverte (1996, p. 49):

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal, na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente no ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente

quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Nessa concepção avaliativa, verifica-se uma postura pedagógica na qual a transmissão mecânica de conceitos, dentro de uma perspectiva meramente informativa, gera uma série de dificuldades que impedem o aprofundamento no trabalho educativo. Muitas vezes, no sistema verticalizado de avaliar, são desestimuladas as potencialidades criativas no grupo de trabalho e inibida a interdisciplinaridade dos saberes educativos.

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA PSICOPEDAGÓGICA POSSÍVEL

Avançar, no sentido de trabalhar a avaliação como elemento impulsionador da aprendizagem, exige de educadores e educandos a assunção de suas utopias e justifica-se no embasamento da relação professor-aluno como troca recíproca e solidária. Segundo Hadji, essa atitude passou a ser assumida pelos professores que:

[...] compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo [...]. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica objetivo, não o caminho. (HADJI, 2000, p. 22)

Uma proposta de ensino debatida com professores e alunos promove um trabalho em sala de aula de forma crítica, aberta e questionadora. Ele pode apontar para um método de avaliação com uma diferenciada concepção, na

qual questões de ensaio, projetos de trabalho⁴ e seminários assumem seus lugares como formas representativas de mediação, compartilhadas na forma de um pacto pedagógico por educandos e educadores.

Na *avaliação participativa* não são excluídas provas individuais escritas, mas sua operacionalização é totalmente diversa daquela observada tradicionalmente. A proposta psicopedagógica participativa, analisada na pesquisa mencionada⁵, inclui um momento de elaboração de prova. Nesse momento são definidos, conjuntamente por alunos e professores, os tópicos de conteúdos de maior relevância trabalhados no período anterior, os mais significativos nas suas futuras atividades profissionais e os de maior necessidade para a continuidade do curso. Através dessas interações é organizada, em conjunto, pelo professor e pelos alunos, a prova escrita, atentando para as reivindicações de todo grupo de trabalho. Muitas vezes, esse momento é confundido pelos alunos com uma simples aula de revisão de conteúdo. É importante questionar e discutir com o grupo a sua substancial diferença: a aula de elaboração de prova é, na avaliação participativa, uma espécie de coroamento e a continuidade coerente de uma proposta psicopedagógica corresponsabilizadora do grupo de trabalho, na qual se substitui um parâmetro impositor e, inúmeras vezes, excludente, pela participação efetiva de alunos e professores.

Após as realizações das provas escritas, elas são revisadas pelo professor a fim de que possa apresentar ao aluno uma sugestão de conceito que vai ser discutido individualmente com cada aluno na aula subsequente, para, então, se efetivar a atribuição conjunta de um conceito final.

Além das atividades de seminários, trabalhos extraclasse e provas escritas, acreditamos na importância de encontrar no processo de avaliação da aprendizagem um espaço observador da atitude do grupo de trabalho no transcorrer das atividades curriculares. Esse espaço procura avaliar desde a frequência e interesse demonstrados até a capacidade solidária do aluno para com o grupo

4 Sobre projetos de trabalho, ver HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

5 DILIGENTI, M. P. *Avaliação Participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

e a sua compreensão no reconhecimento do que se desenvolve na sala de aula como uma atividade de inserção e transformação social.

Dentro desta perspectiva psicopedagógica, vislumbra-se a possibilidade de uma opção mais concreta no relacionamento do trabalho técnico com as diferentes realidades na sociedade e a importante conscientização do estudante como sujeito/protagonista de sua história individual e coletiva de aprendizagem⁶.

Deve-se ressaltar, ainda, que, como resultado desse processo, verifica-se na pesquisa em pauta que várias das dificuldades anteriormente apontadas por alunos e professores na concepção tradicional de avaliação foram sendo minimizadas e, até mesmo, anuladas com a proposta psicopedagógica participativa de avaliação da aprendizagem.

Importa saber que o componente participativo introduz com intensidade a corresponsabilização avaliativa. As provas escritas deixam de ser elementos de separação e oposição entre alunos e professores para se ressignificarem em um trabalho conjunto de aproximação. A usualmente constatada “cola”⁷, instrumento que habitualmente se constitui em uma lógica de trabalho pedagógico baseado na memorização de conteúdos, perde seu significado e a ética da transparência adquire um patamar de naturalidade.

Constata-se, também, que as surpresas quanto às especificidades ou nível de dificuldades dessas avaliações escritas são muito relativizadas. Essas avaliações, que são decorrentes do trabalho cotidiano em sala de aula, deixam de representar uma fonte de incertezas e inseguranças impositoras para serem compreendidas como “mais um” dos elementos do processo avaliativo participativo.

A radicalidade democrática necessária para uma legítima implementação de um processo participativo é assim comentada por Freire (1994, p. 194):

[...] o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso sobre a de-

6 A execução das maquetes arquitetônicas das futuras habitações de uma vila popular pelos alunos é um exemplo destas atividades pedagógico/conscientizadoras. Ver mais detalhes em *Condomínio dos Anjos: a história de uma conquista* (BRUNEL e DILIGENTI, 2000).

7 Cópias não autorizadas, trocadas entre alunos em provas individuais.

mocracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada.

Finalmente, por um lado, não podemos deixar de destacar uma acentuada diminuição dos índices de reprovação após a utilização das técnicas participativas de avaliação e, se a sua estratégia não se restringe apenas a um olhar quantitativo de resultados, acredita-se, por outro lado, que esses dados não devem ser desprezados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a avaliação da aprendizagem escolar nos níveis universitários, bem como em outros níveis escolares, é um tema recorrente de discussão no que tange à mudança de uma educação tradicional para uma educação emancipatória. A compreensão de que a avaliação consiste em uma parcela do currículo enseja o alargamento de perspectivas transformadoras.

Dito de outra forma, fica evidenciado que a mudança do avaliar implica a mudança do currículo que, por sua vez, sinaliza diretamente para reinterpretções da epistemologia do conhecimento escolar.

A compreensão que a limitação do conhecimento proposto pela modernidade implica a transformação de uma perspectiva ainda dominante que se baseia em uma racionalidade lógica-objetiva. A transcendência para a visão do conhecimento que contemple uma diretriz ontológica perceptiva faz-se necessária para que as transformações avaliativas nas etapas do processo educativo não incorram no equívoco de questionamentos a partir de modelos dados como perenes (SOETHE, 2005).

Avançando nessa linha de raciocínio, conclui-se que o conhecimento é, antes de mais nada, uma atitude perante à vida, e sua forma de organização gesta a relação do ser com a realidade. Ao viver, ser e estar na vida, produzimos saberes que não se esgotam à redutibilidade da razão e aos domínios discipli-

nares que ela circunscreve, mas transbordam pelas vias da emoção, intuição, percepção e sensibilidades.

Por outro lado, as consequências da fragmentação dos saberes se fazem notar cada vez mais na atitude de educandos que, submetidos a esses preceitos, fragmentam-se a si próprios (DILIGENTI e DIAS, 2015).

É nesse sentido que transformar a avaliação/educação requer compreender a positiva e necessária radicalidade de alternativas inovadoras. A esperança transformadora aparece como uma opção daqueles que são comprometidos com uma educação libertadora. Se o momento de esgotamento científico da perspectiva da modernidade está em crise, a sua superação depende do reempoderamento dos silenciados para um futuro feito de expectativa atuante ou ainda, como sugere Bloch,

Somente uma maneira de pensar direcionada para a mudança do mundo, que municia com informação este desejo de mudança, diz respeito a um futuro que não é feito de constrangimento (futuro como espaço de surgimento inconcluso entre nós) e a um passado que não é feito de encantamento. Por isso, o decisivo é que apenas o saber como teoria-práxis consciente diz respeito ao que está em devir e que, por isto mesmo, é passível de decisão. (BLOCH, 2005, p.18)

Esses processos têm em um pensamento crítico da educação um potente aliado. Na dialogicidade do local para o global, os desafios correspondem ao nível da responsabilidade dos atores envolvidos. Para construir essas novas relações, educadores e educandos estão convocados a exercer seu papel de protagonistas nesse caminho, que, como se vê, é constituído de avanços e, até mesmo, de alguns recuos, mas inexoravelmente implica luta.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ; Contraponto, 2005. 3 v.

BRUNEL DO NASCIMENTO, Carmen Teresinha; DILIGENTI, Marcos Pereira. Condomínio dos anjos: a história de uma conquista. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre, *Anais...*, 2000.

DILIGENTI, Marcos Pereira. *Avaliação Participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DILIGENTI, Marcos Pereira; DIAS, Maria Alice Medeiros. Educação e complexidade: a superação ética do conhecimento. *Educação e Emancipação*, São Luiz, Maranhão, v. 8, n. 2, p. 122-141, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4222/2246>>. Acesso em: 3 ago. de 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1 ed., São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Cartas a Cristina*. 1 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOETHE, José Renato. *Transdisciplinaridade: um novo padrão civilizatório?* São Leopoldo: Oikos, 2005.

Interações em um Ambiente Virtual de Aprendizagem

Luciane Magalhães Corte Real¹

Franceline Michailoff²

Juliana Duarte Flores³

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica de um curso é de suma importância para ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Atualmente, os cursos na modalidade a distância (EAD) apresentam propostas lineares ou em rede. Na perspectiva linear, observamos atividades que o aluno realiza individualmente e “posta” para o professor e/ou tutor apreciarem. Já os cursos construídos com uma visão de rede valorizam a interação entre seus alunos, tutores e professores.

É na concepção de uma proposta em rede com base construtivista que o presente estudo é apresentado. Neste sentido, entende-se que, para que ocorra aprendizagem, é necessária a interação do sujeito com o meio (PIAGET, 1998), além da importância do trabalho em grupo.

A presente investigação reflete a importância da proposta pedagógica para colocar em interação os alunos do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância. É utilizado o modelo da comunidade de inquérito de Garrison e Anderson (2000), com a finalidade de categorizar e analisar as interações dos alunos, professor e

1 Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Informática na Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TIC. E-mail: luciane.real@ufrgs.br.

2 Graduanda em Pedagogia pela UFRGS. E-mail: francellinne@hotmail.com.

3 Graduanda em Pedagogia pela UFRGS. E-mail: juju.flores@hotmail.com.

tutor em um fórum de discussão. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa na forma de Estudo de Caso.

Na EAD há vários espaços que suportam propostas que valorizam interação, como, por exemplo, fóruns de discussão, “wikis” que possibilitam escritas coletivas, edição de vídeos, construção de blogs, etc.

No presente artigo, apresentamos e analisamos a interação que ocorreu na última atividade do referido curso e que foi realizada em fórum de discussão no ambiente Moodle. Salientamos que os fóruns possibilitam interações para o desenvolvimento das aprendizagens, proporcionando trocas de informações, experiências e compartilhamento de saberes. Segundo Araújo e Cunha (2015), muitas vezes as interações em fóruns oportunizam aprendizagens a partir da participação e colaboração de vários sujeitos. As redes de colaboração permitem a produção de um saber ressignificado, compartilhado e reinventado.

Real e Picetti (2012) afirmam que os fóruns podem ser um espaço de debate, de construção de conhecimentos e de encontro entre alunos e professores, possibilitando diferentes formas de se analisar e refletir sobre determinado conteúdo. As autoras concluem que os fóruns podem possibilitar aceitação de diversos pensamentos e de diferentes níveis de aprendizagem.

A partir do que foi exposto, são problematizadas neste artigo as interações nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), salientando a importância dos diversos atores – professor, tutor e alunos –, assim como de uma proposta pedagógica que os coloque em interação. A comunidade de inquérito foi utilizada com a finalidade de pensar e avaliar as interações a partir da presença de Ensino, da presença Cognitiva e da presença Social. Na continuidade, são apresentados exemplos das presenças encontradas no fórum analisado, o que permitiu concluir sobre a importância de a proposta pedagógica ser baseada na interação.

Segundo Real (2013), é importante favorecer a cooperação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, incentivando para que ocorram interações em todos os níveis: professor, alunos e tutores. A autora cita Piaget (1977), que salienta a importância da discussão entre pares, pois, para ele, a crítica nasce da discussão, que produz a reflexão e a verificação objetiva, e só é possível entre iguais.

Tratando-se de interação em diversos níveis, Zaupe et al. (2014) referem que a atividade de tutoria é determinante para o sucesso da EAD, pois o tutor on-line deve desempenhar um papel de mediador entre os sujeitos envolvidos.

Alguns pesquisadores dão sustentação às possibilidades de investigações nos fóruns e à utilização da comunidade de inquérito para avaliação das propostas. Rojas e González (2013) utilizam o modelo de inquirição em um curso semipresencial (*b-learning*) de graduação para analisar o favorecimento do desenvolvimento de atividades de escrita acadêmica e concluem que a presença de ensino apoia a presença cognitiva, favorecendo as aprendizagens significativas e a escrita acadêmica.

Araújo e Cunha (2014) pesquisam o papel do professor como mediador nas interações em fóruns on-line como possibilidade de um aprender colaborativo. Os autores mapeiam indicadores da mediação pedagógica nos fóruns de discussão analisados, a partir da comunidade de Garrison e Anderson (2003), e classificam as categorias em Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino. Araújo e Cunha buscam indícios que apontam para a eficácia de tais categorias/indicadores no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo.

Garrison, Anderson e Archer (2010) afirmam que, ainda que não haja estudos aprofundados sobre a qualidade do processo de Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) e seus resultados em relação à aprendizagem, é inegável o potencial da CMC, a qual está se tornando cada vez mais comum no ensino superior.

Para Dias (2008), o principal desafio para o desenvolvimento dos am-

bientes de educação em rede é aproximar a construção de conhecimento dos espaços de produção profissional, por meio da aprendizagem on-line, e, com isso, a educação em rede tem por finalidade possibilitar a inovação colaborativa através da construção de aprendizagens.

A partir do exposto, não é possível negar a importância da interação dos alunos nos AVAs para possibilitar a aprendizagem. Professores e tutores devem ter um papel ativo como mediadores nesses ambientes. Neste sentido, pensar as presenças Social, Cognitiva e de Ensino pode ajudar na reflexão sobre as interações e, conseqüentemente, sobre as aprendizagens.

PRESENCAS SOCIAL, COGNITIVA E DE ENSINO

O presente estudo foca o modelo de comunidade de inquirição de Garrison, Anderson e Archer (2000), constituindo-se de três elementos principais, os quais caracterizam a análise de fóruns com transcrições escritas, sendo denominadas presenças: Cognitiva, Social e de Ensino. Partindo das presenças, é possível elaborar investigações com fins educacionais, como em Real et al. (2015). As autoras avaliaram uma disciplina de Graduação a partir de Projetos de Aprendizagens (Fagundes et al., 2000) e as relações entre os estudantes, conteúdos e tutores.

A presença Cognitiva necessita de um evento disparador, uma proposta do professor que motive a interação dos educandos no fórum. Eles podem fazer uma exploração por meio das informações e conhecimentos possibilitados/desafiados pelo mediador, e, dessa forma, exploram e conectam suas ideias e aprendizagens.

Por meio da presença Social aparece a expressão das emoções, a comunicação é mais livre e aberta, e os alunos podem incentivar e elogiar seus colegas, bem como compartilhar experiências pessoais, estabelecendo uma relação mais próxima e afetiva uns com os outros.

A presença de Ensino é caracterizada pelo acompanhamento e assistência

do professor e tutores através de planejamento, instruções, direcionamento e subsídios como intervenções em debates ou dúvidas e materiais (bibliografias, textos, vídeos, etc.). A partir dessas presenças, podem-se levantar categorias de análise em ambientes que tenham interações.

FÓRUM INTERVENÇÃO E INOVAÇÃO

O Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicações na modalidade a distância é realizado em cinco (5) polos: Porto Alegre, Santa Maria, Sapiranga, São Francisco e Três Passos. Neste artigo foram analisados os fóruns de três polos: Santa Maria, Porto Alegre e Sapiranga. A última disciplina do curso – *Investigações em Psicopedagogia* – teve como meta a “caracterização da psicopedagogia como exercício constante de investigação, a partir de diversas contribuições teóricas-práticas e enfatizando as principais estratégias de intervenção do psicopedagogo nas dimensões individual e institucional. Fundamentos da intervenção psicopedagógica nos vários contextos”.

O fórum analisado foi #IntervençãoeInovação que teve como mote a seguinte diretriz para os alunos: “Proponham uma intervenção inovadora a partir do olhar do psicopedagogo, utilizando-se das TICs”. Tal proposta deveria contribuir para o aprimoramento do trabalho. Num segundo momento, os discentes examinam as propostas dos colegas e as criticam construtivamente, trocando ideias e revendo autores estudados, inventando novas formas de saber-fazer!

O objetivo do fórum foi uma retomada de todo o curso, com o intuito de oportunizar que os alunos repensassem possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas no seu decorrer. Os sujeitos que constituem os debates somam um total de 89 alunos, com 141 postagens nos fóruns, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de alunos e postagens no fórum por polos

Polo	Alunos	Postagens no fórum
Porto Alegre	28	40
Santa Maria	35	58
Sapiranga	26	43
Total:	89	141

Através das publicações feitas no fórum #IntervençãoInovação, as postagens foram classificadas em presenças Cognitiva, Social, Ensino, Cognitiva com Interação, Cognitiva e de Ensino, Cognitiva e Social e Social Agregadora. As categorias Cognitiva com Interação, Cognitiva e Social e Social Agregadora foram criadas a partir das postagens dos alunos. Real e Machado (2014) acompanharam as presenças de Ensino, Social e Cognitiva em fóruns de discussão e apontam para a importância da existência conjunta das categorias presença Cognitiva e Social para uma aprendizagem significativa, pois, assim, se articulam as construções teóricas com as experiências dos alunos. Seguem exemplos:

Quadro 1 – Exemplos de presença Cognitiva

Conforme nos coloca Rubinstein (1992), “a intervenção psicopedagógica tem como principal meta contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só no espaço educacional, mas na vida em geral”. Desta forma propomos algumas intervenções a serem realizadas: Em uma escola como a apresentada no vídeo poderia incluir aulas de informática para a comunidade aos finais de semana nas quais os próprios alunos poderiam ensinar – o conhecimento já adquirido em informática – aos interessados. Poderia promover também competição entre os alunos com jogos – *games* – mesclando jogos do interesse dos alunos e jogos com critérios relacionados a algumas dificuldades apresentadas por eles com relação à aprendizagem. Segundo Alves e Bianchin (2010), “jogando a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades [...] o jogo é importante não somente para incentivar a imaginação das crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.” (Aluna C).

O projeto criado pelo professor foi uma maneira que ele elaborou para que a comunidade percebesse que a escola é um importante meio de conhecimento e cultura, resgatando assim o gosto pela escola e pelo saber. Como proposta de intervenção seria construção de um jornal mensal da escola, que os alunos através dos meios tecnológicos realizariam entrevistas com a comunidade, pesquisas sobre assuntos atuais e polêmicos, escreveriam sobre assuntos pertinentes a necessidade da comunidade. Como aponta Weiss (1987, p. 80) ... “Estes aspectos sociais estão integrados na unidade funcional da pessoa que aprende e fazem parte do seu modo de se relacionar com os objetos e situações de aprendizagem, assim como interferem no desenvolvimento de suas construções cognitivas e afetivas”. Os alunos nesta atividade fariam toda a parte de organização do material, como a escrita dos artigos e pesquisas dentro das mídias tecnológicas. Acredito que com o envolvimento do aluno dentro da sua sociedade despertaria mais o seu interesse em estar dentro do espaço escolar. (Aluna D)

Presença Social

Quadro 2 – Exemplos de presença Social

Oi colega!!!! Parabéns pela proposta e sucesso!!! Abraços (Aluna B)
Postei o meu trabalho, porém não consegui ter acesso aos outros comentários dos colegas, por isso, não comentei nenhum. (Aluna C)

Presença de Ensino

Quadro 3 – Exemplos de presença de Ensino

Proponha uma intervenção inovadora a partir do olhar do psicopedagogo, utilizando-se das TICs, de forma que sua proposta contribua para o aprimoramento deste trabalho. Após, leia as propostas dos colegas, critique construtivamente, troque ideias, (re)vejam autores estudados! Inventem novas formas de saber-fazer! (Professora)
Pessoal! Sejam profundos e sintéticos! Máximo 20 linhas! Usem a criatividade! (Professora)

No levantamento das categorias, foram encontradas novas presenças que auxiliaram a pensar os tipos de interações entre os alunos.

Presença Cognitiva com Interação

Constatou-se a presença cognitiva com interação ao perceber que o aluno expressa seu aprendizado relacionando textos e, ao mesmo tempo, interagindo com os colegas no fórum. Por exemplo: respondendo à pergunta de...; concordo com o comentário da colega tal ...; relacionando com o que o colega falou...

Quadro 4 – Exemplos de presença Cognitiva com Interação

Concordo plenamente colega J., a escola precisa ser acolhedora, dinâmica, inovadora, e acredito também que deva ser libertadora. Que os alunos tenham a oportunidade de se expressarem, de expor suas descobertas e dúvidas. Muito interessante a ideia do blog, pois com o grande avanço da tecnologia, é preciso termos escolas dispostas a oportunizar aos alunos a busca de conhecimentos e informações, que o mundo da tecnologia nos oferece. "A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores". (MORAN, 1995)

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n2 .126, set. / out. 1995. (Aluna A)

Presença Cognitiva e de Ensino

A presença cognitiva e de ensino ocorre quando o aluno se coloca no lugar de professor ou monitor e intervém nas publicações dos colegas com informações sobre o assunto que está sendo tratado, ajudando na compreensão de algum conceito, ou da disciplina.

Quadro 5 – Exemplo de presença Cognitiva e de Ensino

Olá R.! A tua ideia é muito boa, pois os jornais nas escolas geralmente têm uma aceitação e participação muito boa por parte dos alunos. A minha sugestão é de que este jornal fosse on-line para ter um acesso ainda mais facilitado pelos interessados, além de economizar no papel e impressão. Tu achas que esta possibilidade seria possível já que a grande maioria dos alunos tem acesso a alguma tecnologia como celular, tablet ou computador. (Aluna A)

Presença Cognitiva e Social

Na presença cognitiva e social, além de trazer uma análise cognitiva sobre a atividade proposta, o aluno cumprimenta/elogia o colega e pode até sugerir alguma ideia ou proposta.

Quadro 6 – Exemplo de presença Cognitiva e Social

Olá colega M., Achei sua proposta, “Karaokê no recreio”, excelente, pois umas das atividades que os alunos gostam muito são as que envolvem música. Quero também te parabenizar pela excelente argumentação, de fato a música incentiva à linguagem, a criatividade, surgindo daí, muitas vezes, paródias, versos, poesias e aprendizagens de forma lúdica, com resultados surpreendentes, no que se refere à fluência e desinibição dos alunos. Desenvolve também um clima de respeito, de organização, o esperar sua vez, prestigiar o colega, criar duplas, etc. Torna-se importante salientar que essa atividade podemos equiparar ao que nos diz Lea Fagundes referindo-se à ativação da aprendizagem “trabalhar consigo mesmo a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar” esse pode ser, com certeza, um dos objetivos da atividade de Karaokê, quando bem coordenada e organizada.

Fonte: FAGUNDES Léa da Cruz - Texto – Projeto? O que é? Como se faz? Do livro *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* (Aluna A)

Presença Social e Agregadora

A presença social e agregadora ocorre quando o aluno traz algum tipo de conhecimento, seja por outros textos lidos, por experiências vividas ou aprendizagens construídas em outras disciplinas, porém não traz nenhum conhecimento cognitivo relacionado ao texto que faz parte da atividade presente no fórum.

Oi J.! Adorei a sua proposta... como professora de Educação Infantil acho que seria uma ideia muito válida. Cheguei a pensar que poderia ser criada uma "maleta da leitura" com um tablet ou algo do gênero. Temos essa prática na minha escola e juntamente mandamos um caderno onde as famílias fazem o registro, poderíamos fazer tudo isso em um instrumento só. Claro que, essa ideia fica restrita de acordo com a situação social da turma, pois depende de maiores cuidados. Por isso, a ideia de uma biblioteca virtual é interessante, pois acessaria somente quem já possui acesso a esses dispositivos. Parabéns pela ideia :D (Aluna B)

Oi J. e R. Este aspecto que vocês pontuaram sobre um jornal virtual é excelente!!! Acredito que a maioria dos alunos e professores teriam acesso e participação também. Mas alguns alunos (do ensino fundamental) da escola não teriam acesso, já que a escola está inserida em uma comunidade muito humilde, somente frequentando o Laboratório de Informática da mesma, que não seria com tanta frequência. A sugestão foi show e de grande valia para uma intervenção psicopedagógica utilizando as TICs. Abraços. (Aluna D)

A tabela abaixo resume a frequência das presenças.

Presenças Fórum/ Polos	Porto Alegre	Santa Maria	Sapiranga	TOTAL
Cognitiva	19	32	19	70
Social	11	4	5	20
Ensino	1	1	2	4
Cognitiva com interação	0	3	7	10
Cognitiva e de ensino	2	0	0	2
Cognitiva e Social	2	3	0	5

Social agregadora dos alunos	5	15	9	30
Total de presenças	40	55	42	141

Tabela 2 – Resumo das presenças encontradas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica da atividade da disciplina Investigações em Psicopedagogia possibilitou a interação dos alunos, gerando aprendizagem. As aprendizagens dos alunos foram observadas a partir das interações entre eles, o professor e o tutor, e puderam ser seguidas a partir das presenças encontradas nos fóruns.

A presença Cognitiva aponta para as aprendizagens, pois são postagens que trazem o conteúdo da disciplina e do próprio curso como um todo. Tratando-se do último fórum do curso, observou-se que a presença de Ensino não foi determinante, pois, do total de 141 presenças, foram encontradas apenas quatro (4) de ensino e setenta (70) cognitivas. Este dado sugere que o curso foi se construindo com uma proposta que gerou autonomia aos alunos, ou seja, estes não ficaram dependentes da presença do professor, e o grupo se autogeriu.

As presenças Social e Social Agregadora (20 e 30 respectivamente) podem apontar para a relação que foi construída ao longo do curso, sendo que os alunos se cumprimentam, trocam experiências, etc. A presença social é importante para que um curso se mantenha.

A análise do fórum foi positiva no sentido de se encontrar as interações e a possibilidade de categorizar as presenças. O estudo aponta para a autonomia dos alunos, entretanto seria necessário um estudo longitudinal nos fóruns do curso para poder acompanhar a sua evolução.

ARAUJO, Beatriz Meggiato Oreques de; CUNHA, Ana Paula de Araujo. O papel do professor como mediador nas interações em fóruns online: possibilidades de um aprender colaborativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, 2014, Florianópolis. *Anais...*, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128207.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CORTE REAL, Luciane Magalhães. O uso de um espaço virtual desafiando a escrita coletiva em uma universidade pública. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, 12; FORO IBEROAMERICANO DE LITERACIDAD Y APRENDIZAJE, 4, 2013, Puebla, México. Memoria de Trabajos del XII CLDLyE y IV FILA. Puebla, México, 2013, p. 1039-1046.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; MICHAILOFF, Franceline; MACHADO, Rafaela F.; MACIEL, Aline. Proposta pedagógica em um ambiente virtual de aprendizagem com ênfase na interação dos alunos para o desenvolvimento da autonomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 12, 2015, Salvador. *Anais...*, 2015.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; MACHADO, Rafaela F. Pensando e avaliando propostas interativas a distância no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3, 2014, Dourados, MS. *Anais...*, 2014. p. 233-241. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3220>>.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; PICETTI, Jaqueline Santos. Fórum de discussão: espaço de possibilidades de transformações na convivência. In: MOODLE MOOT, 2, 2012, Montevidéu. *Anais...*, 2012, p. 1-5.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, Minho, v. 1, n. 1, p. 4-10, maio

2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, Alberta, Canada, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000. Disponível em: <http://cde.athabasca_u.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ROJAS, Gerardo Hernández; BECERRIL, Rosa Stephanie Caballero; GONZÁLEZ, Patricia Sánchez. Creando contextos de b-learning basados en foros de discusión para la escritura académica de estudiantes universitarios. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, 12; FORO IBEROAMERICANO DE LITERACIDAD Y APRENDIZAJE, 4, 2013, Puebla, México. *Anais...* 2013, p. 1019-1028. Disponível em: <<http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

ZAUPA, Aglaê Pereira; PEREGO, Cássia Alves; LIBERATI, Maria José Crepaldi Ganancio; RIZO, Cristiane Maciel. Planejamento para atuação dos tutores online. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, 2014, Florianópolis. *Anais...*, p. 1059-1073. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126881.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

PBWorks na educação a distância: um relato de experiência com projetos de aprendizagem

Muriel Lago¹

Gláucia Silva da Rosa²

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos que vêm ganhando impulso nas últimas décadas impactam de forma significativa a sociedade como um todo e modificam os modos de pensar, agir e de viver da sociedade contemporânea. Diariamente enviamos e-mails e mensagens de textos, fazemos pesquisas on-line, registramos recados no correio de voz, descobrimos telefones e endereços utilizando a internet, postamos fotos em nossos álbuns virtuais, arquivamos documentos em nuvens, entre tantas outras coisas. E isso tudo acontece cada vez mais de forma natural no nosso dia a dia!

Essa naturalidade com que as coisas foram evoluindo e se modificando também se tornou parte do cenário educacional brasileiro. Inserida na sociedade, a educação, aos poucos, vem dando conta da absorção dessas transformações, reorganizando-se para atender às demandas deste novo tempo.

O ensino, que há algum tempo era concebido somente na modalidade presencial, passou a ser ministrado também na modalidade a distância, ganhando, assim, espaço e tempo nas atividades das pessoas e difundindo-se rapidamente.

1 Tutora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs (UFRGS – Polo de São Francisco de Paula). Especialista em Psicopedagogia e TICs. E-mail: muriellago@yahoo.com.br.

2 Tutora do curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia e TICs. E-mail: gluciabert@hotmail.com.

Neste contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas indispensáveis, confiando credibilidade, seriedade, e assegurando meios eficazes ao desenvolvimento da aprendizagem, na modalidade de educação a distância. Ao pensar nas TICs aplicadas à educação, citamos as palavras de Corbellini e Real (2012) que nos indicam que “os chats, fóruns, lista de discussões, blogs, wikis, e-mails e outros” (p. 12) são exemplos destas ferramentas, capazes de frutificar a aprendizagem sob outra perspectiva.

É no contexto apresentado acima que a proposta de desenvolvimento e pesquisa deste trabalho se insere. Acreditando, cada vez mais, no potencial de conhecimentos e aprendizagens que podem ser gerados a partir do uso das TICs no ensino a distância, é que desenvolvemos este estudo de caso a partir da reflexão acerca de uma disciplina ministrada no Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs. Essa pesquisa objetivou investigar como acontece uma aprendizagem significativa por meio da organização de projetos de aprendizagem com a utilização do PBWorks³ na educação a distância.

O presente trabalho está organizado em cinco seções : a primeira faz uma breve apresentação da temática do trabalho; a segunda apresenta o PBWorks como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de atividades na modalidade a distância; a terceira aborda a metodologia de projetos de aprendizagem; a quarta traz o relato de experiência realizada com a utilização do PBWorks para construção de um projeto de aprendizagem; e a quinta apresenta algumas considerações finais sobre a investigação.

PBWORKS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O PBWorks é uma ferramenta eletrônica de trabalho utilizada para a construção de páginas na internet de fácil manuseio, em que são permitidas a edição e a alteração de conteúdo, inclusive por meio de arquivos, entre múltiplos usuários. Nesse espaço, as criações ficam por conta dos usuários que

³ <http://www.pbworks.com>

podem utilizar links, vídeos, imagens, *gifs*, textos, enfim, os mais diferentes recursos para comunicar suas intenções, sejam elas educacionais ou profissionais. A criação de uma conta no PBWorks é bem simples e está associada às necessidades dos clientes, que escolhem espaços pagos ou gratuitos de acordo com as condições de armazenamento.

Os *workspaces* são espaços destinados à construção interativa, e podem ser públicos ou privados, de acordo com os objetivos propostos para a sua utilização. O responsável pela página pode convidar outros usuários para visitar ou editar seus *workspaces*. Também há um espaço destinado aos comentários, que pode servir como meio de comunicação entre os usuários da página. A foto do perfil junto ao nome do usuário colabora para a identificação da origem dos comentários deixados.

No caso de a página contar com mais de um usuário editor, pode-se verificar o histórico de edição, visualizando os responsáveis pela mesma, recuperando e retornando a versões antigas, caso haja necessidade. Cabe ressaltar que as edições e comentários apresentam o registro de data e horário em que foram realizados, facilitando o controle por parte do administrador da página.

Com tantas possibilidades, é visível que o PBWorks oferece benefícios à construção do conhecimento, que ocorre de maneira interativa e dinâmica, abrindo caminho à pesquisa, à investigação e à elaboração de relações simples e complexas, no intuito de exigir do aluno uma postura ativa no desenvolvimento de suas aprendizagens. Nesse sentido, tutores e alunos reorganizam seus papéis, comprometendo-se cada qual com suas tarefas, quais sejam: o aluno-pesquisador e o tutor-problematizador. Concordamos com Silveira e Carvalho (*in* Silva e Ayres, s.d) quando relatam que “o desafio das propostas pedagógicas em espaços digitais de aprendizagem está na superação das práticas que privilegiam o individualismo, a passividade, o ajustamento e a repetição” (p. 4).

Considerando as ideias apresentadas, a seguir descreveremos a metodologia de trabalho desenvolvida na disciplina de *Projetos e Relações de Aprendizagens nos Ambientes Virtuais*.

METODOLOGIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Questionar, problematizar e estimular a curiosidade são algumas das tarefas necessárias ao educador, no intuito de provocar a construção do conhecimento nos educandos. Da mesma forma, cabe ao aluno a tarefa de investigar, pesquisar, avaliar hipóteses e tomar decisões para reorganizar seus pensamentos e evoluir no seu processo de busca pelo saber.

Nesta perspectiva, entendemos os Projetos de Aprendizagem (PAs) como uma metodologia fundamentada numa concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica. É importante destacar que, segundo Trein e Schlemmer (2009), o projeto não segue uma ordem prévia de suas etapas, que são: certezas provisórias, dúvidas temporárias, objetivos, desenvolvimento e sistematização. Sendo assim,

[...] a metodologia pode ser desenvolvida a partir de uma plataforma temática definida ou livre, sendo esta uma decisão coletiva entre estudantes e educadores, que considera desejos, necessidades, atualidade, características da área de conhecimento em questão e propósitos a serem perseguidos. As decisões são heterárquicas e o trabalho se desenvolve num clima de colaboração e respeito mútuo na busca do desenvolvimento da autonomia, da autoria e coautoria, da cooperação e da solidariedade. (BACKES e SCHLEMMER, 2013, p.251)

Organizada a partir da plataforma temática de interesses dos alunos, essa metodologia contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoria, tanto individual quanto coletiva, estimulando a colaboração e a cooperação entre os sujeitos envolvidos.

De acordo com Magdalena e Costa (s.d.), os PAs são carregados de sentido por serem elaborados a partir de temas de interesse de seus autores. São originados a partir de dúvidas e questionamentos, de questões que inquietam o grupo de pessoas, e, portanto, são passíveis de pesquisa e investigação.

Seguindo esta lógica, os PAs tornam-se ricos instrumentos de aprendizagem, na medida em que oportunizam o estudo a partir da pesquisa, da análise,

do confronto e da reorganização de ideias, aumentando, assim, o espírito de investigação e busca pelo saber.

A metodologia dos PAs vai ao encontro da utilização do PBWorks enquanto ferramenta de ensino, pois ambas carregam características similares. A ferramenta PBWorks possibilita a criação dos espaços do ambiente, pois nela não há nada pronto. Cabe ao usuário utilizar sua imaginação e conhecimentos para “fazer nascer” a sua página, que pode ser composta pelos mais diferentes recursos, avaliados e escolhidos pelo administrador (aluno), no intuito de tornar-se atraente e confiável, de acordo com os objetivos a que se propõe. De modo similar, a metodologia dos PAs confere ao aluno uma postura de busca autônoma, que exige investigação, reflexão e tomada de decisões. Sendo assim, ambos se tornam mecanismos de construção coletiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM PA NO PBWORKS

O presente relato apresenta um trabalho desenvolvido durante a realização da disciplina de *Projetos e Relações de Aprendizagem nos Ambientes Virtuais* do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs da UFRGS, no Polo de São Francisco de Paula. O objetivo da disciplina foi promover o contato das alunas com a metodologia de ensino dos PAs a partir do uso das TICs, no intuito de que elas pudessem refletir acerca da sua viabilidade e dos benefícios de sua aplicação no âmbito educacional.

A proposta foi ministrada após, aproximadamente, seis meses do início do curso e foi precedida por disciplinas que lhe deram subsídios: *Introdução à EAD; Educação: Aprendizagem, Desenvolvimento e Problemas de Aprendizagem; Fundamentos Gerais da Psicopedagogia; Ambientes Virtuais de Aprendizagem*.

De acordo com as professoras responsáveis pela disciplina em questão,

Os projetos de aprendizagem são apresentados como fontes de inspiração para a construção e planejamento de práticas pedagógicas em sala de aula, nas

quais a interação, interdisciplinaridade, autonomia e autoria são elementos fundamentais em um processo de produção de conhecimento acerca do que os alunos verdadeiramente querem aprender. As propostas para o desenvolvimento desses projetos devem ser construídas em torno do levantamento e exploração de perguntas feitas pelos alunos, oriundas dos seus interesses de aprendizagem (REAL e HERNANDEZ, 2015) ⁴

Sendo assim, o desenvolvimento da proposta ocorreu em etapas complementares que fomentaram o estudo, a reflexão e, posteriormente, a aplicação das aprendizagens. Após realizarem leituras referentes à importância de incentivar o desenvolvimento do espírito investigativo e curioso, as alunas do curso foram solicitadas a lançar, em um fórum, perguntas para as quais ainda não tinham respostas, as quais deveriam partir de suas curiosidades e de seus interesses.

Segundo Piaget (1976), em sua teoria sobre o processo de aprendizagem, a construção do conhecimento não pode ser compreendida apenas pela estrutura interna do sujeito. O autor apresenta o processo de aprendizagem como resultado da interação do sujeito com o objeto, não existindo conhecimento resultante de um simples ato de observação. Sendo assim, faz-se necessário perceber a importância da reflexão, da perturbação e do questionamento.

Freire e Faundez (2002) propõem uma pedagogia da pergunta, pois é a partir da pergunta que surge o interesse pelo conhecimento. Desta forma, estimular uma aprendizagem voltada para a pergunta e para curiosidade é auxiliar o aluno a desenvolver um pensamento crítico e criativo. Fagundes et al. (1999) sustentam que uma prática mais flexível e desafiadora a alunos e professores é que leva ao surgimento das perguntas.

No contexto deste relato, a primeira pergunta e dificuldade que o grupo trouxe foi: “O que perguntar?”. Percebemos que a dificuldade em questionar não é uma afirmação de que conhecemos ou sabemos tudo, e sim um reflexo da educação a que fomos submetidos na sociedade, na família e na escola.

⁴ REAL, Luciane Magalhães Corte; HERNANDEZ, Evelyse Ramos Itaquí. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br/course/view.php?id=29575>>.

Nascemos curiosos, sedentos pelo saber, porém, pouco a pouco, pelas influências do meio social e educacional, essas curiosidades são banidas, julgadas, até se tornarem adormecidas. A curiosidade dá lugar a certa acomodação, e o óbvio ocupa o lugar do inusitado.

Em contrapartida, temos ciência de que são as perguntas que nos movem, que nos incentivam e nos motivam na busca pelo saber. Deste modo, para formar alunos pesquisadores, precisamos, antes de mais nada, assumir essa postura de professor investigador e pesquisador. Para tanto, necessitamos nos permitir ser curiosos, ser observadores e questionadores frequentes, tomando sempre as certezas como provisórias e as dúvidas como temporárias, concebendo a flexibilidade da informação a partir de nossa capacidade de reflexão acerca dela.

Finalizado o período de divulgação das curiosidades em forma de pergunta, foram organizados no PBWorks os grupos de trabalho. Constituíram-se seis grupos de acordo com a afinidade das curiosidades que foram apresentadas no fórum inicial. As comunidades de escrita criadas foram: *Alimentação e Saúde; Diagnóstico e Inclusão; Processo Ensino-Aprendizagem; Comportamento Humano; Prática Pedagógica e Escola; Escola e Cultura.*

Desse momento em adiante, ocorreu uma mudança de postura na construção do conhecimento, que passou do modo individual para coletivo. A partir da pergunta inicial registrada no fórum, organizou-se uma tabela que continha duas colunas: *certezas provisórias e dúvidas temporárias.* Nessa tabela, cada componente do grupo registrou o que julgava ter certeza sobre o tema em discussão, lançando também as suas dúvidas. Destacam-se os termos “provisórias” e “temporárias”, tendo-se em vista a transitoriedade dos conhecimentos que adquirimos. Nada é estável; pelo contrário, na busca pelas informações, as ideias se recompõem à luz de nossas pesquisas, ganhando outros enfoques e direcionalidades.

No quadro abaixo, ilustramos algumas certezas provisórias e dúvidas temporárias registradas pelos grupos que se formaram no Polo de São Francisco de Paula.

Temática do Grupo	Certezas Provisórias	Dúvidas Temporárias
Alimentação e Saúde	O sedentarismo está sendo considerado a doença desta geração.	O que fazer para que não tenhamos mais crianças tão sedentárias?
Diagnóstico e Inclusão	A escola inclusiva necessita de mudanças no contexto educacional, nas transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, administrativo, como didático-pedagógico.	Na escola há um processo de interação ou inclusão?
Processo Ensino-Aprendizagem	Está comprovado que aprendemos quando sentimos curiosidade e quando nos sentimos encorajados a questionar. Também sabemos que cada ser é único e tem seu ritmo de desenvolvimento.	Quais são as contribuições que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem trazer para o processo ensino-aprendizagem?
Comportamento Humano	O ser humano tem a necessidade de buscar conhecimento.	Quando, como e por que o homem passou a questionar sua realidade e ir em busca de novas possibilidades de mudanças e, em consequência, evolução?

Prática Pedagógica e Escola	A formação continuada dos professores tem que atender às exigências da sociedade atual.	Mediamos a aprendizagem ou formatamos o saber?
Escola e Cultura	A educação está totalmente ligada à cultura, e vice-versa.	Há diferença entre a cultura apresentada na escola e a cultura vivenciada fora dela?

A partir desta pequena amostra, e observando os registros organizados por cada grupo, percebemos que, para cada “certeza provisória” registrada na tabela, foi inserida mais de uma “dúvida temporária”. Ao total foram registradas 149 “dúvidas temporárias” que emergiram de 80 “certezas provisórias”. Esses números reafirmam a ideia de que o ato de perguntar deve ser explorado e instigado, para gerar novos conhecimentos a partir das buscas pelas respostas a esses questionamentos. Relacionando esta etapa com a etapa inicial de lançamento de perguntas no fórum, pudemos perceber o avanço dos grupos, que se permitiram questionar, que refletiram e, a partir de suas reflexões, identificaram elementos e ideias que não conheciam por completo, e, portanto, mereciam pesquisa e investigação.

Após a etapa inicial do trabalho e também de familiarização com o PB-Works, iniciou-se o desenvolvimento da pesquisa e investigação, que tinha por objetivo testar as hipóteses descritas, analisando-as e reorganizando-as de acordo com as descobertas que vinham sendo realizadas. Buscando a ampliação de seus conhecimentos sobre o assunto, os alunos utilizaram os recursos da internet, buscando vídeos, imagens e leituras que contribuíssem com a investigação. Ao pesquisar os assuntos que geravam suas dúvidas, as alunas também questionaram ou reafirmaram suas certezas temporárias, pois uma leitura, um vídeo, ou outro material, poderiam, ao mesmo tempo em que dirimiam a dúvida, desmontar uma certeza.

Pouco a pouco, o *workspace* do PBWorks foi preenchido por informações

complementares com um tema em comum. Tais informações precisavam ser organizadas de modo a compor uma escrita colaborativa e uniforme, que traduzisse as descobertas e conclusões do grupo sobre o assunto.

O desafio de uma produção escrita de maneira colaborativa exige dos participantes a ênfase e a vontade de fazê-lo, em um processo contínuo de exposição de ideias, argumentação e negociação. Este processo necessita de uma dinâmica ágil, onde o esforço a ser despendido possa efetivamente ser dirigido para o ato criativo em si e não para a busca da superação das dificuldades do ato mecânico de escrever o material (ALONSO, RIZZI e SEIXAS, 2003, p. 13).

O trabalho de escrita colaborativa no PBWorks requereu mais atenção dos alunos e dos tutores, ambos participantes do processo. Era necessário que se fizesse uma leitura minuciosa, selecionando aquilo que seria reorganizado, e, talvez, retirado do *workspace*, analisando informações que se repetiam e outras que se complementavam, enfim, amarrando as ideias na construção de uma escrita coerente e coesa que traduzisse os objetivos que o grupo havia se proposto a atingir.

Nesta fase do trabalho, precisa-se chegar a acordos e trabalhar em equipe. Sem conectividade e colaboração entre os membros do grupo, a pesquisa perde seu foco e não se constitui como uma pesquisa cooperativa, passando a ser uma organização gradual de ideias que se assemelham, porém não se completam. Destacamos aqui as ideias de Piaget, descritas por Sanchis e Mahfound (2010, p.4), que nos lembram que a

[...] construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo.

Desta forma, entendemos que a construção do saber se dá na interação com os demais, nas construções coletivas, na investigação e nos processos de tomada de consciência, nos quais cada membro do grupo necessita colocar-se no lugar do outro, compreendendo sua maneira de pensar, para, assim, expor

seu ponto de vista por meio de argumentos.

Ressalte-se a importância da atuação dos sujeitos da modalidade EAD, especificamente os tutores, que têm a função de orientar a relação acadêmica e de aprendizagem entre aluno e instituição. A esse profissional também é necessária autonomia, pois ele precisa de saberes múltiplos para a efetiva construção do saber através do direcionamento às práticas necessárias nessa modalidade de ensino, realizando contatos em grupo e individuais, aclarando as dúvidas que vão surgindo no decorrer do processo.

Ao utilizar o PBWorks, tutoras e estudantes buscaram o estabelecimento de uma comunicação clara, que fosse eficaz ao bom andamento das atividades. Neste caso, além da utilização da troca de mensagens por correio eletrônico, foram utilizados os contatos via telefone, a fim de que os estudantes criassem uma relação mais ágil e pontual com as tutoras, resolvendo possíveis dúvidas apresentadas inicialmente.

No decorrer desse processo, novas interações foram consideradas, como contatos via *Skype* e *WhatsApp*, a fim de garantir o sucesso da aprendizagem na realização das atividades propostas em grupo, além da conscientização por parte dos estudantes quanto à rotina e à dedicação necessárias ao seu desenvolvimento pleno na utilização dos recursos digitais como meios facilitadores da aprendizagem e das competências exigidas nessa modalidade de ensino.

Além das ferramentas acima citadas, as mensagens enviadas via Moodle também foram de grande valia nesse processo. Foram mensagens direcionadas, destinadas aos grupos específicos que desenvolviam suas escritas no PBWorks. Nas mensagens, foram utilizadas chamadas para trazer os alunos ao compromisso de participar do processo de construção do PA. Essas mensagens foram essenciais, principalmente na etapa final do trabalho, pois era preciso organizar o trabalho, redigindo para sua elaboração uma introdução e uma conclusão, de acordo com a coleta de dados que havia sido realizada.

Como chamada para esta tarefa realizada em equipe foram utilizadas mensagens semelhantes a esta que segue:

Olá cursistas!

Na página do grupo no Pbworks, a colega E. já iniciou a escrita de um texto colaborativo de introdução. Vamos lá! Passem por lá, editem a página e adicionem suas ideias para contribuir com a introdução do trabalho (lembrem-se de assinalar seus nomes no final da escrita, para marcar a autoria). Após, iniciem, ao final das postagens do grupo, uma breve escrita colaborativa para compor uma conclusão do trabalho.

O trabalho de vocês já conta com várias fontes e materiais interessantes. Vamos alinhar essa parte (introdução e conclusão) para aproximar as informações contidas nele.

Aguardo vocês por lá!

Aos poucos, pudemos acompanhar os grupos na organização das escritas colaborativas da introdução e da conclusão, bem como na organização do conteúdo de desenvolvimento das pesquisas realizadas. Percebemos a importância do envio de mensagens mais direcionadas, na medida em que colocam o grupo todo na responsabilidade pela realização da atividade, promovendo a colaboração e a interação entre os integrantes do mesmo.

À medida que foram estimuladas e instigadas a participar, as alunas lançaram-se novamente na caminhada de busca pelo saber, estabelecendo relações e construindo saberes nas trocas vivenciadas. Também, pouco a pouco, aventuraram-se no sentido de ganhar autonomia, buscando por si só meios de contato com as colegas, incitando a participação de todos na elaboração do trabalho.

Como resultado, tivemos PAs bem elaborados, constituídos como uma trama das “certezas provisórias” e das “dúvidas temporárias” de cada grupo, carregados de criticidade, empatia, respeito e, acima de tudo, colaboração.

Acompanhando esta proposta de construção de PAs no PBWorks, foi possível mensurar a importância do olhar atento do tutor para cada um dos alunos, visto que cada qual traz consigo suas particularidades, habilidades e impedimentos.

A partir deste olhar, foi possível perceber também que alguns alunos foram muitos ágeis, começaram rapidamente a explorar as possibilidades de construção no espaço virtual, conectando-se ao grupo com maior facilidade e contribuindo com o desenvolvimento da proposta de uma maneira mais ativa. Já outros alunos, com maiores dificuldades, precisaram ser orientados de maneira mais cuidadosa, de modo a substituir a resistência inicial pela superação de seus próprios limites.

Superadas as dificuldades e construídas as aprendizagens, os alunos refletiram acerca da proposta e interagiram com outros grupos, lendo e contribuindo com os trabalhos dos colegas. Destacamos, abaixo, alguns relatos que mostram as sensações ofertadas pela participação na construção dos PAs :

Acredito que este entrosamento é muito válido e é um dos principais objetivos deste trabalho. Apesar de ser uma ferramenta nova, desafiadora para todos nós, o grupo se saiu muito bem [...].

Acho muito interessante o trabalho com projetos de aprendizagem. Já trabalhei dessa forma com alunos, porém na modalidade pesquisa de opinião, em um projeto desenvolvido em parceria com a Universidade. Essa experiência mostrou-me que as certezas e dúvidas, sejam elas provisórias ou permanentes, ao logo do processo são alteradas significativamente. Percebo que para a turma é prazeroso trabalhar dessa forma, afinal o assunto pesquisado parte do interesse da turma. As surpresas são imensas quando os alunos percebem que as suas certezas e dúvidas não são comprovadas. Porém o que mais me deixou impressionada foi o fato do conhecimento adquirido através dessa metodologia permanecer. Vejo nos Projetos de Aprendizagens uma forma de tirar nosso aluno da "zona de conforto" e instigá-los a pesquisar.

Percebi que não fui só eu que me perdi com a nova ferramenta e que toda a ajuda é bem-vinda. Os PAs e as TICs integram os saberes à prática, assim sendo, proporciona ao professor uma maior capacidade crítica de sua ação pedagógica e novas possibilidades de interagir com os interesses dos alunos.

A experiência de estar fazendo uma pós EAD e também de aprender a manipular o PBWorks pra mim estão sendo de grande aprendizado, além de aprender, também contribui, com certeza, com meus colegas. O PA para mim foi uma busca de informações e investigações e no momento das interações com o grupo foi a parte que achei mais complicada [...] Com essa experiência, um dos principais aspectos a pontuar foi que temos que aprender muito para que o trabalho seja de forma cooperativa, nos adaptando mais as trocas e interações com os grupos e com essa nova forma de aprendizado.

Penso que o percurso a ser trilhado num PA é constituído por professor e aluno, pois ambos trilham por um caminho de aprendizagens e novas descobertas. O professor orienta seu estudante a guiar por pesquisas que mostrarão as respostas para a confirmação das suas certezas e dúvidas. Nesse compasso, nem sempre tudo estará definido e pronto, muitas alterações podem acontecer, nem mesmo o professor terá todas as respostas e se surpreenderá com muitos resultados encontrados. O currículo, no contexto escolar, com suas possíveis flexibilidades vai se ajustando conforme a necessidade de estudo e direções que o projeto vai tomando.

O uso da metodologia de Projetos de Aprendizagem contribui para a formação de alunos cientistas, pois ao longo do projeto há construção de conhecimentos, com trocas e socialização de aprendizados. Em todos os momentos acontece a organização e a reelaboração na produção do projeto, fazendo assim uma construção de aprendizagem para todos os envolvidos.

Trabalhar com PAs na escola amplia as oportunidades de os alunos enriquecerem seus conhecimentos, construindo suas próprias aprendizagens a partir das relações entre conhecimento prévio, curiosidades e pesquisa.

Gostei da metodologia de projetos de aprendizagem utilizada nesta atividade no PBWorks. Achei dinâmica, desde a organização dos assuntos até na atividade da elaboração do Projeto de Aprendizagem. O PBWorks foi uma ferramenta nova para mim; acredito que ela já está ressignificando em minhas práticas como professora; pois já tenho algumas ideias de Projetos de Aprendizagem para meus alunos utilizando o PBWorks. Tanto os Projetos de Aprendizagem como as TICs poderão ser trabalhados de maneira que os alunos construam sua própria autonomia, é uma construção de aprendizagem mútua, professor e aluno com experiências desafiadoras.

Analisando os relatos, percebemos quão rica foi a experiência para as alunas do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs. Ao vivenciar a proposta da construção de PA utilizando o PBWorks como ferramenta de registro, as alunas conheceram uma forma dinâmica, ativa e interativa de construção do conhecimento e aprendizagem.

Com isso, destacaram, em seus relatos, a importância da interação e das trocas de experiências contidas nessa “nova forma de aprender”⁵. Um aprender que se alicerça nos interesses dos alunos e em suas descobertas. Um aprender flexível no tempo e espaço, que é organizado, retomado e planejado tantas vezes quantas forem necessário, no intuito de gerar uma aprendizagem significativa. Um aprender que é solidário e, portanto, ampara. Um aprender que permanece, na medida em que o aluno se torna cientista e autor, à medida em que ele pesquisa, analisa, interpreta e reformula seus conhecimentos.

As opiniões registradas acima revelam que o objetivo da disciplina foi alcançado, pois percebemos, a partir delas, que os PAs encantaram seus participantes/alunos, mostrando-se uma proposta inovadora aliada às TICs e, portanto, adequada ao cenário educacional contemporâneo.

5 Expressão utilizada em um relato de uma aluna do curso falando da experiência vivenciada.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho; RIZZI, Claudia Brandelero; SEIXAS, Louise Marguerite Jeanty de Seixas. Software EquiText: uma ferramenta para escrita colaborativa na web. In: TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO, 8, 2003, Santiago, Chile. *Anais...*, 2003. Disponível em: <http://www.tise.cl/2010/archivos/tise2003/software/software_equitext.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

BACKES, Luciana. SCHLEMMER, Eliane D. R. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. *Diálogo Educacional*, PUCPR, v. 13, n. 38, p. 243-266. 2013.

CORBELLINI, Silvana; CORTE REAL, Luciane Magalhães. Caleidoscópio: as multivisões facetadas da pesquisa cooperativa na Educação a Distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2012. São Carlos. *Anais...*, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/289-1001-1-ED.pdf> 2012>. Acesso em: 8 dez. 2015.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. Revisitando os projetos de aprendizagem, em tempos de web 2.0. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/projetos_sbic.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. Projeto? O que é? Como se faz? In: _____. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília: MEC, 1999. p. 15-26. (Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1130/Aprendizes%20do%20Futuro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 18-33, maio/2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/120/86>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; AYRES, Sandra Regina Braz. O uso do Pbworks como espaço digital de aprendizagem. Minicurso. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/uso_do_pbworks_como_como_espaco_digital_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

TREIN, Daiana; SCHLEMMER, Eliane D. R. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. *e-Curriculum*, PUC-SP, v. 4, n. 2, p. 1-20, jun. 2009.

Natália Hends de Medeiros¹

Iris Cristina Datsch Toebe²

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) vem se destacando como uma modalidade de ensino no Brasil, indo ao encontro das orientações, previstas na legislação, para promover o acesso democrático à educação. A EAD está gradativamente fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), através do uso da internet, oportunizam um número cada vez maior de interações síncronas e assíncronas entre professores e alunos, de modo a primar pela qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Em 2005 foi criada a Universidade aberta do Brasil (UAB), a qual concentra cursos EAD para desenvolver a formação continuada de professores de escolas públicas do Brasil.

Destaca-se a importância de professores, tutores e alunos desenvolverem a fluência tecnológica, os princípios da autonomia para alcançar os objetivos do curso, bem como a construção de conhecimento sólido e significativo.

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância das interações socioafetivas no Facebook como um auxílio na prática da EAD. Os dados para esta pesquisa são provenientes da prática e do acompanhamento de uma turma de alunos que realizaram o curso de *Especialização em Psicopedagogia e TICs*, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no polo

¹ Tutora EAD na UFRGS (Polo UFSM). Especialista em Psicopedagogia. E-mail: natalia_hends@gmail.com

² Professora do Instituto Federal Farroupilha (São Borja). Licenciada em Pedagogia. E-mail: iristoerbe@gmail.com.

de Santa Maria. De acordo com critério de seleção para ingresso no curso, os alunos são professores vinculados a instituições públicas de ensino. Neste trabalho, são descritos os perfis pedagógicos dos sujeitos envolvidos e, ainda, a importância da integração das TICs na EAD.

PERFIS PEDAGÓGICOS NA EAD

No contexto da EAD, é fundamental que os sujeitos estejam dispostos a desenvolver fluência em relação aos aparatos tecnológicos. Isso permite que professores e tutores desenvolvam a capacidade de mediação e problematização dos conteúdos curriculares, bem como dos desafios que poderão surgir no decorrer das atividades. Também é fundamental que os estudantes desenvolvam a fluência tecnológica, pois é através das TICs que eles irão desenvolver as atividades propostas, e dependerá do empenho de cada um a construção do conhecimento de modo significativo ou não. A seguir são abordados os perfis dos sujeitos envolvidos no contexto desta pesquisa.

Professor

Segundo Belloni (2006 apud BEHAR; SCHNEIDER; SILVA 2013) “o papel que o professor assume na EAD é o de parceiro do estudante no processo da construção do conhecimento” (p. 153). O professor aproxima-se do aluno ao acompanhar a construção do seu conhecimento nas participações nos AVAs. Para tanto, é fundamental que o professor que atua na EAD desenvolva domínio das novas TICs, de modo a potencializar suas práticas pedagógicas e, assim, identificar as necessidades curriculares e afetivas dos alunos, possibilitando, por meio de diálogo problematizador, a construção da aprendizagem significativa e inovadora.

O professor na EAD necessita também saber compreender a realidade na qual os seus alunos estão inseridos para, dessa forma, construir situações que oportunizem a contextualização de suas experiências, para juntos construir

as aprendizagens por intermédio dos AVAs. Cabe ao professor na EAD propor estratégias didáticas por meio das quais o aluno conseguirá organizar seus estudos. Behar (2009) afirma que “as estratégias para aplicação das arquiteturas pedagógicas dão dinamicidade a elas, ou seja, aos processos constitutivos do modelo pedagógico” (p. 31). O fazer pedagógico exige que o professor na EAD planeje e organize a seleção dos materiais para atender e desenvolver as potencialidades dos alunos.

Meirieu (1989 apud PERRENOUD, 2000, p.11), em relação ao papel docente, afirma que esse é uma:

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delinham um roteiro para um novo ofício.

Assim, pode-se destacar a importância de o professor exercitar a análise crítica em relação a sua prática, para que seja capaz de desenvolver sua profissão de modo a contribuir para a formação dos alunos.

Tutores

O tutor na EAD deve ter um perfil instigador na mediação da construção do conhecimento do aluno. É ele que estimula a participação do aluno, de modo a auxiliar na sua permanência no curso, esclarecendo dúvidas, incentivando-o a prosseguir, bem como contribuindo para a avaliação da aprendizagem. Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010 apud NETTO, 2014, p.1):

Para um professor tutor atuar com qualidade na Educação a Distância precisa ter competência técnica, relacionado ao uso de hardware e software, competência em metodologias de EAD, organização, disciplina, disponibilidade, flexibilidade, presença virtual constante e pré-disposição para a interatividade.

Conforme Preti (1996 apud BEHAR, SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 160):

[...] o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis.

Para tanto, o tutor assume, sem dúvida, um papel importantíssimo que, para que possa se desenvolver a contento, necessita cada vez mais de respaldo pedagógico do professor e do psicopedagogo, pois é ele que constrói o elo entre os principais atores envolvidos na EAD – professor, tutor e aluno.

A relação pessoal é muito significativa entre os tutores e os demais atores participantes da EAD. O tutor é um educador que necessita desenvolver algumas capacidades e habilidades, como: maturidade emocional, liderança, bom nível cultural, empatia, cordialidade e ser um bom ouvinte. Isso porque muitas vezes os alunos buscam auxílio para compreenderem fatos de suas vivências profissionais e pessoais.

O tutor deve ser um agente motivador e orientador, além de saber acompanhar, avaliar e ter conhecimento sobre os conteúdos. Com isso, desempenha um papel importante para colaborar no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente com o permanente feedback para garantir a aprendizagem do aluno a distância (BEHAR, SCHNEIDER e SILVA, 2013, p. 161).

Alunos

Para estudar na modalidade EAD, o aluno necessita de um novo perfil: um aluno virtualizado, imerso nas Tecnologias de Informação e Comunicação. Alguns desses alunos já nasceram em contato com recursos tecnológicos, e outros estão alfabetizando-se digitalmente.

Da mesma maneira que existem jovens que estabelecem uma relação distante com as TIC, podemos encontrar pessoas de idade mais avançada que desde o começo

entram na rede e, atualmente, suas formas de trabalhar, comunicar-se e pensar estão firmemente mediadas por sistemas informatizados (MONEREO e POZO, 2010, apud LONGARAY, 2014, p. 98).

Para Moore e Kearsley (2008 apud BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 162), nem sempre o aluno virtual consegue se adaptar a essa modalidade de ensino. Os autores afirmam que:

Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações com recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo.

Nesse sentido, Behar e Notare (2013, p.182) afirmam que:

[...] para que o aluno tenha sucesso em um curso virtual é preciso automotivação e autodisciplina, pois o ambiente on-line é livre e, juntamente com a liberdade, deve haver responsabilidade, comprometimento e disciplina. Além disso, deve saber trabalhar em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e do curso. Sabendo que o professor é apenas o facilitador, o aluno se torna responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É necessário que o professor compreenda o potencial de seus alunos e, da mesma forma, o tutor consiga instigá-los. Aprender na EAD é um processo gradativo, de construções e reconstruções de conhecimento por todos os atores envolvidos. Não cabe ao aluno ser receptor de informações, mas, sim, assimilá-las para lhes dar sentido. Logo compreende-se que, através da partilha de saberes, o professor e o tutor também aprendem com seu aluno.

Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, apresenta um perfil de aluno que podemos redimensionar para uma leitura atual na modalidade EAD. O aluno EAD necessita ter um perfil pedagógico de fomentador de sua autonomia, que

seja disciplinado com seus fazeres pedagógicos, que seja proativo, motivado a aprender, organizado, dominante das novas TICs, que saiba compreender o que lê, que tenha foco, que tenha domínio da linguagem escrita, que saiba administrar o tempo de estudo, que consiga autogerenciar a continuidade da frequência de seus estudos sem precisar de supervisão sistemática e que tenha facilidade com AVA.

O APOIO DAS TICs PARA A INTERAÇÃO NA EAD

As TICs vêm sendo integradas cada vez mais no âmbito educacional, o que pode ser evidenciado nas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades. Exemplo disso são os cursos desenvolvidos por meio de AVA, e de outras ferramentas, e recursos disponíveis na rede. Assim, é importante compreender alguns modelos de tecnologias que podem auxiliar nesse processo de integração das TICs para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ortiz (2001) conceitua três modelos de tecnologia a serem adaptados a todos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a) Tecnologias transmissíveis – centradas no instrutor; b) Tecnologias interativas – centradas no aluno; c) Tecnologia colaborativa – centrada na colaboração em grupo.

Segundo Ortiz (2001), as tecnologias transmissíveis são aquelas adaptadas para compartilhar informações, as quais fazem o uso de computadores com as diversas tecnologias digitais, como, por exemplo, os vídeos. As tecnologias de informação e comunicação interativas oportunizam ao aluno determinado controle de navegação, ou seja, pressupõem que o aluno seja experiente em ambientes da web. A tecnologia colaborativa faz o aluno utilizar a interface homem-máquina construindo, nesse espaço virtual, seu ambiente de partilhas de conhecimento. Quanto mais colaborativo forem os processos de ensino e de aprendizagem com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, mais haverá interação, intercâmbios de ideias e de materiais, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os próprios alunos.

O Moodle é um tipo de AVA que reúne um conjunto de funcionalidades,

entre as quais a interatividade, a comunicação e a cooperação, que devem ser priorizadas. As principais necessidades e anseios dos alunos devem ser levadas em consideração, desde a definição do modelo de tecnologia, as ferramentas de informações e a comunicação e sua usabilidade, dentro da perspectiva pedagógica do curso.

A IMPORTÂNCIA DAS TICS PARA A INTERAÇÃO SOCIOAFETIVA DO TUTOR EM EAD

Na EAD o papel do tutor é facilitar a construção da aprendizagem estimulando o interesse dos alunos e auxiliando-os na superação de desafios, mantendo-os atentos, motivados e orientados. Para o sucesso do trabalho do tutor, é necessário que ele domine diversas ferramentas do Moodle e também de redes sociais ou aplicativos. O bom tutor impressiona pela sua capacidade de aproximar-se dos alunos, utilizando TICs e criando atalhos no manejo eficaz no AVA.

O papel do tutor ressignifica-se quando se constrói uma interação socioafetiva, pois o tutor é o elo entre aluno e instituição, sendo responsável pelo acompanhamento pedagógico, ao garantir o bom andamento das atividades, evitando a evasão e promovendo o desenvolvimento da aprendizagem.

A criação do vínculo socioafetivo é essencial para a interação e sucesso do aluno na EAD. O vínculo com o tutor traz segurança ao aluno, facilitando o processo de aprendizagem, e faz com que ele se sinta acolhido, confiante e otimista. A interação socioafetiva permite que sejam construídos vínculos entre tutor e aluno, quando o tutor o acompanha buscando levar em consideração as necessidades do aluno. Torna-se viável o tutor produzir registros, descrevendo esse acompanhamento, fazendo autoavaliação em conjunto com os alunos, para verificar se os recursos aplicados, como o Facebook e o WhatsApp, por exemplo, estão sendo bem empregados e tendo um bom retorno. É importante estabelecer desde o início do curso um contrato pedagógico que permita uma

relação personalizada. Quando o tutor descumpre o prometido, o aluno pode perder a confiança, e a construção do vínculo socioafetivo fica comprometida.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho buscou entender como as TICs poderiam contribuir com estratégias para promover interações socioafetivas no Facebook para o auxílio da prática pedagógica na EAD, identificando como é o desenvolvimento das interações no Facebook na construção do vínculo socioafetivo, além de analisar o perfil pedagógico dos principais atores envolvidos no curso, a fim de identificar estratégias psicopedagógicas de apoio que devem ser desenvolvidas por tutores e professores.

A pesquisa constituiu-se em estudo de caso, a partir de apontamentos dos diários de campo das tutoras do curso, registros do Moodle e, também, com apoio nos testemunhos registrados nas interações de alunos, professores e tutores no Facebook. Esse estudo de caso foi enriquecido com contribuições buscadas na Análise Textual Discursiva (ADT):

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Foram analisadas interações socioafetivas no Facebook, consideradas como um auxílio à prática pedagógica na EAD, com vistas à construção do vínculo socioafetivo. Buscou-se incentivar o desenvolvimento de relações afetivas por meio das TICs em uma turma de pós-graduação oferecida na modalidade EAD, sendo este relato um estudo de caso.

A turma analisada faz parte do curso de especialização oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e está indexado na plataforma Moodle um AVA que possibilita interações síncronas e assíncronas, que oferece um conjunto de recursos e ferramentas que permitem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem de modo potencializado. Para além das possibilidades de interações que esse AVA nos oferece, pensando em proporcionar aos estudantes um ambiente menos formal, porém mantendo-se a qualidade de ensino, buscamos integrar as redes sociais nesse processo. Destacamos que esse fator foi fundamental no combate à evasão dos estudantes.

No decorrer das atividades do curso de *Especialização em Psicopedagogia e TICs*, os estudantes do polo de Santa Maria criaram um grupo da turma no Facebook, o que permitiu a interação entre estudante/estudante, estudantes/tutoras e entre tutora/tutora, pois, sempre que se deparavam com alguma situação de desafio com relação ao uso das ferramentas do Moodle e conteúdos curriculares, solicitavam atendimento pela rede social.

Acreditamos que o Facebook foi um grande aliado no combate à evasão, pois nos possibilitou acesso mais direto aos estudantes a qualquer hora, e, pelo fato de eles exporem a vida pessoal na rede social, era possível conhecer seu dia a dia e assim argumentar e problematizar as situações encontradas.

Além disso, a interação síncrona que essa ferramenta oferece permitiu um atendimento imediato, o que facilitou muitas vezes a solução de problemas com a plataforma Moodle e de dúvidas referentes a atividades. Quando a explanação

de modo dialógico não era suficiente, utilizávamos o envio de imagens instantâneas (PrtScr), as quais continham um passo a passo com as possibilidades de resolução dos desafios. Neste sentido, Gabriel (2013) afirma que “o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar nossas vidas” (p. 3). Assim, pode-se afirmar que, embora o Facebook seja uma rede social, pode ser usado também para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo de caso identificou que o perfil do aluno do curso de pós-graduação tem pouca experiência prévia na modalidade EAD. Tal aluno optou por essa modalidade de ensino por não ter disponibilidade de tempo para se dedicar ao ensino presencial. O estudo também mostrou que os alunos tiveram que dinamizar seu tempo de estudo, a fim de poder dar conta das leituras solicitadas pelos professores. Foi possível perceber que tanto alunos quanto professores e tutores sentiram-se mais confiantes e próximos para sanar as dúvidas dos alunos no que dizia respeito à sua participação no curso. Isso pode ser observado em situações em que o aluno pensou em desistir do curso, e as tutoras utilizaram as TICs para retomar a construção do vínculo afetivo.

Entender como as TICs poderiam contribuir com estratégias de interações socioafetivas no Facebook para o auxílio da prática pedagógica na EAD foi o foco principal deste estudo de caso. O fato de os pós-graduandos construírem um grupo no Facebook como canal de comunicação antes do início das aulas já leva à primeira ação que deve ser pensada no que diz respeito às formas que o aluno na EAD utiliza para construir seus vínculos afetivos e de que modo a equipe docente e discente pode ser beneficiada por esse tipo de ação.

A atuação dos pós-graduandos, tutores e professores no grupo do Facebook pode ser caracterizada como situações psicopedagógicas de prevenção à evasão e à promoção da qualidade da aprendizagem por meio da construção de um

canal de comunicação entre alunos, tutores e professores. O estudo de caso mostrou que o Facebook, além de um meio de comunicação, permite conhecer as preferências e as ideias dos participantes. O Facebook permitiu construir vínculos com os alunos mediante a necessidade de se desenvolver estratégias que viabilizassem a participação qualificada do aluno no ambiente virtual de aprendizagem. A forma como essa abordagem foi realizada levou-nos a obter resultados positivos.

Desse modo, pode-se dizer que a EAD corresponde, atualmente, a uma modalidade de ensino que, por meio da parceria entre os principais atores envolvidos, possibilita o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mediados por recursos humanos e tecnológicos que rompem barreiras de espaço e tempo. Essa prática de educação, caracterizada por aspectos como a democratização do acesso ao estudo, autoaprendizagem, interação, interatividade e flexibilidade, ainda merece mais estudos.

Por essa razão, desenvolver canais de comunicação utilizando o Facebook ou outras TICs possibilita que os alunos sejam orientados de tal forma que possam compreender e organizar seus estudos. Essa prática auxilia os alunos no seu desenvolvimento pedagógico, social e emocional. A atuação e participação dos tutores e professores nos canais de comunicação estabelecidos pelos alunos são relevantes para o sucesso da aprendizagem, pois vêm ao encontro das necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. *A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AUTHIER, Michel. Le bel avenir du parent pauvre. In: *APPRENDRE À*

DISTANCE. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation. Hors-série. Paris, sept. 1998.

BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). *Modelos pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

_____ (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Martha. *Educar: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

ORTIZ, Rafael Casado. *El aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la creación de redes de aprendizaje cooperativa: La experiencia de Telefónica de España*. Madrid: Telefónica de España, 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Mara Rosane Noble Tavares¹

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência que tive como tutora a distância de um curso de especialização voltado para profissionais da área da Educação: Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância. O curso foi oferecido, já em sua segunda edição, pela UFRGS/FACED/UAB, no Moodle, no período de 2014 a 2016, em cinco polos gaúchos: Porto Alegre, Santa Maria, São Francisco de Paula, Sapiranga e Três Passos.

Espera-se, ao analisar a experiência de tutoria no polo de Três Passos, contribuir com reflexões atuais sobre o processo de ensino em Educação a Distância (EAD), entendendo a EAD como uma modalidade pedagógica eficaz, que pode ser empregada como uma alternativa adequada de qualificação para um grande número de profissionais em exercício, sem afastá-los de suas cidades.

APRESENTAÇÃO DO CURSO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem se instrumentalizado para oferecer cursos de Licenciatura e Especialização na modalidade a distância, tanto na preparação de seus docentes quanto na adequação tecnológica, como mais uma alternativa de atendimento à demanda social por formação continuada na área da Educação.

¹ Tutora a Distância do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICS da UFRGS no Polo Três Passos. Especialista em Psicopedagogia e TICS. E-mail: mara.tavares@ufrgs.br.

Algumas experiências nesse sentido vêm acontecendo, como, por exemplo, a oferta de *Licenciatura em Pedagogia a Distância* (PEAD) e de especializações em *Mídias na Educação*, *Escola de Gestores* e em *Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação*, oferecidas em polos distribuídos por várias cidades gaúchas.

A *Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Psicopedagogia e TICs*, como será chamada neste relato, foi oferecida pela Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, Faculdade de Educação (FACED) e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil² (UAB), no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Realizada, no período de novembro de 2014 a abril de 2016, nos polos de Porto Alegre, Santa Maria, São Francisco de Paula, Sapiranga e Três Passos, foi direcionada para profissionais relacionados com a área da Educação.

Ao apresentar a experiência de acompanhamento dos alunos como tutora a distância no Polo de Três Passos, procurou-se refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação a Distância (EAD) no panorama atual.

O desenvolvimento e uso da tecnologia em todas as áreas de atuação humana, no panorama mundial, representa um “paradigma emergente” que Castells (2011) caracteriza como a “Sociedade da Informação”. Castells considera essa mudança de paradigma responsável pela introdução das TICs na educação presencial e pela rápida expansão da educação a distância (CASTELLS, 2011, p. 57).

Entende-se que a EAD pode ser uma ferramenta formativa eficaz para qualificar profissionalmente um grande número de pessoas que não têm acesso aos processos de formação presencial do ensino superior, por várias razões. Entre essas razões, encontra-se o fato de estarem geograficamente distantes dos grandes centros urbanos, ou, ainda, por não poderem se afastar do seu cotidiano e de seus compromissos profissionais.

No caso analisado, o desafio pedagógico da EAD foi qualificar Especialistas em Psicopedagogia Institucional para atuarem em escolas, capacitando-os para

2 Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/>>.

usar as TICs como ferramentas facilitadoras na superação de dificuldades na aprendizagem.

A relevância do tema está consolidada em trabalhos de pesquisadores como Loyolla e Prates (1998), Moran (2000), Lévy (2001), Pretto (2002), Silva (2005) e Cruz (2008), que abordam a utilização das TICs como ferramentas de apoio nos processos de ensino e de aprendizagem e a expansão da EAD na Sociedade da Informação.

A EAD NO SÉCULO XXI

A EAD é uma modalidade de ensino relativamente antiga, pois se iniciou no final do século XIX. As duas primeiras experiências de sucesso, conforme descrevem Loyolla e Prates (1998), aconteceram nos anos de 1881 e 1889, com o oferecimento de um curso de Hebreu por Correspondência, ministrado pela Universidade de Chicago, e com um conjunto de cursos oferecido pelo Queen's College do Canadá, muito procurado, especialmente pelas grandes distâncias que separavam os alunos dos centros urbanos e por seu baixo custo.

Desde então, a EAD evoluiu, acompanhando o desenvolvimento das novas tecnologias, estratégias, ferramentas e referenciais de educação. Com base nas experiências relatadas por Loyolla e Prates (1998), em *Educação a Distância Mediada por Computador no Ensino Superior*, é possível destacar três enfoques dados à EAD para que a modalidade seja bem-sucedida.

O enfoque tecnológico e pedagógico caracteriza-se pela tendência de adotar estruturas curriculares contextualizadas e mais flexíveis, que permitam maior liberdade e adaptação dos alunos quanto às expectativas em relação ao emprego das potencialidades, pelo respeito ao ritmo pessoal, pelo fomento ao estudo individualizado independente e autônomo para criar estratégias pessoais de aprendizagem.

O enfoque da clientela considera que os alunos são predominantemente adultos, estão relativamente dispersos, têm conhecimentos construídos na

prática profissional e não dispõem de tempo para frequentar o ensino presencial. Um curso em EAD deve ser de baixo custo para a instituição e para os alunos, com materiais didáticos on-line e oferta da estrutura tecnológica do polo.

O enfoque dado ao acompanhamento do processo considera a comunicação como uma via de mão dupla em que o aluno interfere diretamente no processo de ensino, intermediado pelo tutor. Um curso em EAD deve trabalhar com a possibilidade de comunicação, síncrona e assíncrona, mediada por várias ferramentas tecnológicas, que permitam a adoção de todos os modelos de comunicação: um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos.

Com a introdução dos computadores na educação, a partir da última década do século XX, também foi possível o desenvolvimento de diferentes estratégias e ferramentas que democratizaram a EAD, antes considerada pela sociedade como uma educação de segunda categoria, destinada frequentemente àqueles que falhavam na educação presencial, “como um estepe”, nas palavras de Pierre Lévy (2001, p.170). A tendência para considerar a EAD como uma educação de segunda categoria, provavelmente, repousa no modelo unidirecional de comunicação, adotado no passado pela EAD, um-para-muitos com o uso do rádio e da televisão, que direcionava essa modalidade de ensino para uma grande parcela da população (LÉVY, 2001, p.172).

Com a popularização da internet, o mundo levou menos de duas décadas para se conectar em rede. A possibilidade de conexão provocou no planeta o acesso quase instantâneo à informação e à comunicação. A velocidade com que as informações e conhecimentos circulam através da internet deve-se à lógica de desenvolvimento para aplicação imediata, própria das TICs, que Castells (2011) aponta ser responsável por “uma revolução diferente das anteriores: a revolução tecnológica da Sociedade da Informação” (p. 109).

A principal característica dessa revolução, iniciada entre o final do século XX e início do século XXI, é a aplicação dos conhecimentos e informações produzidos para gerar novos conhecimentos e dispositivos de processamento e co-

municação da informação, em um ciclo cumulativo entre inovação e uso. Outra questão importante é a penetração dessa ideia no tecido da atividade humana, até sua transformação em paradigma, em todos os níveis. Assim, “as tecnologias não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2011, p.108).

A introdução dos computadores, da internet e dos dispositivos móveis na educação representa a oportunidade de conexão em tempo real com a produção e a divulgação de conhecimentos dentro e fora da escola. Silva (2005) diz que o “uso da internet na escola” é uma consequência atual e o ambiente virtual, disponível a partir da interconexão dessas tecnologias, precisa ser usado como um “novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento, de educação” (p. 63). Mas, para que isso aconteça, a relação estabelecida entre professores, alunos e a produção de conhecimento também precisa sofrer transformação.

Para Cruz (2008, p.1027), o professor ainda é o sujeito mais bem qualificado para atuar como mediador entre os interesses dos alunos, o uso da internet e o processo de ensino. Por isso, o autor alerta para a necessidade de abdicar do papel tradicional, de “dono do saber”, em favor do de “mediador e problematizador do aprender”, desafiando os alunos para as novas possibilidades que se abrem.

Tanto a descrição como a recomendação feita por Cruz para o papel do professor na escola (2008, p.1027) correspondem também ao papel exercido pelo tutor na modalidade EAD, pois ser tutor não significa substituir o professor no ambiente virtual, muito menos ser um acompanhante para o aluno enquanto o professor ensina. O papel da tutoria é apoiar o professor no processo de ensino, mediar e problematizar o aprender do aluno.

A experiência como tutora a distância aconteceu na segunda edição do *Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs*, no Polo de Três Passos. O ingresso dos 160 alunos distribuídos nos cinco Polos UAB, na capital e no interior do Estado, aconteceu por sorteio público realizado na FACED, no final de outubro de 2014. O curso iniciou em novembro, com carga de 360 horas e 18 meses de duração.

Funções da Tutoria a Distância e Presencial

De acordo com o Edital de Seleção de Tutores³, as condições para atuação dos tutores presenciais e a distância no curso foram: ter dedicação de carga horária de 20 horas semanais, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do horário normal de trabalho; ter experiência com o uso do computador, internet e demais recursos de informática; ter acesso à internet; e ter disponibilidade para participar do Curso de Formação de Orientadores Acadêmicos e Tutores.

As atribuições comuns às duas modalidades de tutoria foram: dar assistência e participar com os professores dos encontros presenciais; articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma assistida; auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência continuada ao cursista; criar mecanismos para o cumprimento do cronograma do curso; manter plantão de apoio aos alunos e formadores a distância; planejar as atividades de formação, monitorar e enviar ao formador a frequência, acompanhar o desenvolvimento, orientar e avaliar as atividades de formação dos cursistas; e enviar os relatórios das atividades quando solicitado pelos professores formadores e pela coordenação do curso.

Para atuar como tutor a distância, o Edital estabelecia que o candidato deveria ter formação acadêmica compatível com os temas abordados no curso;

³ As atribuições dos tutores foram retiradas do Edital de Seleção de Tutores, disponível em < <https://goo.gl/ogdGiD> >. Procurou manter-se a redação original.

residir em Porto Alegre ou entorno; ter disponibilidade para realizar viagens aos polos, quando necessário, e para participar de reuniões com os professores e coordenação do curso. Foram atribuições específicas da tutoria a distância: acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos alunos da sua turma, motivando-os e orientando-os na realização das atividades propostas pelo curso, no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, contando com o apoio dos professores e dos tutores presenciais alocados nos polos; realizar atividades com interlocução junto aos alunos; participar da organização dos materiais para avaliações dos cursistas e do curso com a supervisão do professor formador; apoiar os professores no lançamento de notas no ambiente Moodle; e auxiliar os tutores de polo em suas dúvidas.

Para atuar como tutor presencial, o Edital estabelecia que o candidato deveria residir na cidade de localização do polo ou em seu entorno e ter disponibilidade para participar dos encontros presenciais nos polos. Foram atribuições específicas da tutoria presencial: acompanhar, responsabilizar-se, auxiliar, orientar e motivar os alunos na realização das atividades práticas, programadas pelos professores formadores para serem realizadas nos polos de apoio presencial; apoiar e participar dos encontros presenciais; e manter diálogo permanente com os professores formadores, tutores a distância e com a coordenação de curso e de polo.

Perfil do Público-alvo

A turma do Polo UAB da cidade de Três Passos⁴ foi composta por docentes e profissionais ligados à Educação, muitos com grande experiência em sua área de atuação, vinte e oito mulheres e dois homens com idades entre 25 e 65 anos provenientes da cidade polo e de municípios do noroeste gaúcho. Foram abertas vagas para suplência em quatro ocasiões⁵. Ao finalizar o relato, a turma contava com vinte e um alunos, dos quais doze se destacaram ao longo do curso, mantendo frequência no uso do Moodle e nos encontros presenciais,

4 Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/psicopedagogiauab/selecao/selecao-tres-passos/at_download/file>.

5 Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/psicopedagogiauab/selecao>>.

interagindo com os colegas, cumprindo os prazos e alcançando conceitos “A” e “B” nas atividades e provas.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO

O curso foi organizado em cinco eixos temáticos, cada um deles dividido em módulos, que previam o ensino de conteúdos específicos relacionados entre si, elaborados e selecionados, especialmente, para cada uma das atividades. Todas as atividades foram pensadas em acordo com o modelo atual da EAD, planejadas com base nos estudos de Piaget (1968, p.156), e empregando diferentes tecnologias que visam a desenvolver competências e habilidades para a atuação do especialista na área da Psicopedagogia Institucional Escolar, tendo as TICs como ferramentas pedagógicas, conforme o objetivo do curso⁶. Partindo dessa proposta, é possível relatar a experiência apresentando sua dinâmica de desenvolvimento em três frentes de atuação.

a) *Os encontros presenciais*

Foram propostos cinco encontros presenciais ao longo do curso, sendo quatro obrigatórios, três nos polos e o último, realizado em abril de 2016, na FACED, para apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Aconteceu um encontro cultural, de caráter facultativo, em todos os polos. Todos os encontros presenciais foram realizados aos sábados, para atender as realidades de alunos e docentes, trabalhadores e moradores em localidades distantes.

No primeiro encontro presencial, a tutora a distância, que exercia suas funções a partir de Porto Alegre, viajou para Três Passos acompanhada da secretária do curso. Nesse encontro, além das boas-vindas aos alunos, tratou-se da apresentação da estrutura, da confraternização e da realização de atividades práticas, com acesso e exploração do Moodle, como, por exemplo, a atividade de completar o perfil do aluno e de o aluno se familiarizar com as primeiras

⁶ Objetivo, estrutura e avaliação do curso encontram-se disponíveis em < <https://goo.gl/KnfxiZ>>.

atividades no ambiente. Ao finalizar o encontro, a secretária, a tutora a distância e a tutora presencial reuniram-se para definir as linhas de atuação no atendimento da turma e para trocar impressões sobre os alunos.

O segundo encontro no polo contou com a presença das tutoras e de uma professora. No turno da manhã, foram sanadas as dúvidas e realizada a primeira prova. À tarde, foram apresentados subsídios e esclarecimentos referentes à disciplina *Iniciação à Pesquisa Científica*, para dar início ao desenvolvimento dos TCCs.

O terceiro encontro no polo foi cultural, de caráter facultativo, com uma palestra para profissionais de Educação e afins sobre o tema: *Práticas psicopedagógicas contemporâneas, com ênfase nas TICs como ferramentas que podem ser utilizadas no trabalho psicopedagógico*. Esse encontro contou com convidados, com a coordenação do curso e com o corpo docente e discente. Foi um momento importante para os alunos conhecerem pessoalmente as professoras, esclarecerem dúvidas e manifestarem as inquietações do grupo.

O quarto encontro no polo aconteceu com a presença da tutora a distância, que aplicou a segunda prova e deu orientação individual aos alunos quanto aos temas, aos problemas e aos objetivos propostos para os TCCs.

b) *As Atividades no Moodle*

A segunda forma de atuação foi a proposta do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, “de socialização, de organização, de informação, de conhecimento e de educação” (SILVA, 2005, p.63) para o desenvolvimento do curso, caracterizado pela realização das atividades a distância, disponibilizadas com orientação, materiais didáticos obrigatórios e complementares para consulta (textos, sites, vídeos, jogos, etc.), discussão participativa nos fóruns, submissão da produção dos alunos, com dinâmicas individuais, em duplas ou grupos, usando ferramentas tecnológicas variadas.

A elaboração dos módulos teve como princípio problematizar o cotidiano das escolas, despertando o futuro especialista em Psicopedagogia e TICs para a escolha das ações e das ferramentas didático-tecnológicas mais adequadas

para atuar em situações concretas, nas diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na escola. As atividades ofereceram oportunidades de investigação, análise, resolução de problemas e trabalho colaborativo. Possibilitaram ainda a realização de estudos independentes e aprendizagens, nos quais os alunos podiam utilizar conhecimentos adquiridos anteriormente na prática profissional. Essas atividades também estimularam a busca por complementaridade, atualização constante de conhecimentos e reflexão crítica a partir do contexto e da realidade trabalhados.

No ambiente virtual, as tutoras a distância participaram da organização dos materiais com a supervisão dos professores formadores como, por exemplo, criando videoaulas explicativas, que facilitaram aos alunos aprender a usar as ferramentas do ambiente no desenvolvimento das atividades. As tutoras acompanharam o processo de aprendizagem de suas turmas, realizando a atividade de interlocução junto aos alunos, incentivando a leitura da produção do grupo, tanto para contribuir criticamente com os colegas quanto para enriquecer suas próprias produções; também qualificaram as produções indicando referenciais, orientando sobre complementações ou alterações para melhorar o entendimento dos conceitos trabalhados. Além disso, as tutoras motivaram e auxiliaram os alunos na realização das tarefas propostas pelo curso, com o apoio dos professores e dos tutores presenciais de cada polo.

c) *Avaliação Processual e Formativa*

A terceira forma de atuação caracterizou-se pela avaliação processual e formativa, constituída pela totalidade das atividades, participação e provas presenciais realizadas pelo aluno, considerando o processo de construção do conhecimento em sua totalidade, só finalizando com a apresentação do TCC. Todos os participantes tiveram a possibilidade de retomar ou recuperar as atividades durante o seu desenvolvimento.

Tanto as tutoras presenciais quanto as tutoras a distância auxiliaram no processo de avaliação dos cursistas, fornecendo pareceres e observações sobre o desempenho dos alunos no desenvolvimento das atividades e apoiando os

professores no lançamento das notas no Moodle. Na opinião das tutoras do polo de Três Passos, os encontros para realização das provas também foram os momentos mais ricos de interação no curso, pois representaram a oportunidade de realizar o movimento de avaliação em conjunto e conhecer as particularidades pessoais dos alunos, facilitando o processo avaliativo.

CONSTRUÇÃO DE UMA TUTORIA COMPARTILHADA

A presença de duas tutoras em cada polo permitiu às tutoras do polo de Três Passos a construção de uma tutoria compartilhada que possibilitou a atuação conjunta no atendimento dos alunos para a superação das dificuldades apresentadas no início do curso.

No período inicial, alguns alunos com maior dificuldade no uso das tecnologias, e assustados por essa exigência, afastaram-se do ambiente virtual do curso e do polo. A partir da comunicação entre as tutoras, foram identificados os alunos e os tipos de dificuldades apresentadas. A tutora presencial entrou em contato com os alunos do entorno por meio de visitas, e a tutora a distância fez contato por telefone, mensagens e e-mails, apresentando as tarefas em atraso e o tipo de auxílio que seria dado para que esses alunos retornassem ao curso e superassem suas dificuldades.

A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, como o desconhecimento de como usar a tecnologia e a falta de familiaridade com o ambiente, que os impediam de localizar as atividades, compreender como deveriam desenvolvê-las, quais as ferramentas mais adequadas para realizá-las e onde deveriam postá-las, a tutora presencial começou a ajudá-los a superarem essas dificuldades específicas no polo, enquanto a tutora a distância elaborou tutoriais para cada atividade. Tais tutoriais deveriam ser consultados a partir do atendimento presencial. Do grupo atendido no polo, foram detectados os alunos que apresentaram maior dificuldade com o uso da tecnologia. Esses alunos passaram a receber acompanhamento a distância mais personalizado.

Vencida a etapa de aprendizagem para acesso e uso da tecnologia, outras situações necessitavam atenção de ambas as tutoras, especialmente algumas ideias equivocadas, ou pertencentes ao senso comum, sobre os temas abordados nas atividades.

Mais do que orientar, desfazer equívocos, instrumentalizar para o uso da tecnologia, incentivar o trabalho colaborativo, independente e autônomo dos alunos, as tutoras aprenderam juntas a partir do desenvolvimento de suas ações, usando-as para apontar novos caminhos e estimular os avanços dos alunos. Juntas, as tutoras acompanharam o processo de aprendizagem de todos os alunos, decidindo e propondo novas estratégias para auxiliá-los em suas dificuldades, porque entenderam que ensinar e aprender em EAD não significa realizar um trabalho isolado, sem nenhum amparo.

O papel que as tutoras, presencial e a distância, desempenharam foi exatamente aquele que consta no Edital do Curso, mas as tutoras ainda acrescentaram às suas atribuições o desafio de construir uma relação dialógica com todos os envolvidos no processo, pois atender os alunos implicou compreendê-los como pessoas adultas, com trajetórias de vida pessoal e profissional, com experiências acumuladas que precisavam ser resgatadas no processo de construção do novo conhecimento, além de considerar as diferenças de expectativa, ritmos e estilos de aprendizagem, cultura e realidade distintas, tanto as suas quanto das professoras e dos alunos.

Algumas soluções adotadas quanto à inclusão digital daqueles alunos que não estavam familiarizados com tecnologia – como o suporte técnico-pedagógico para o uso de ferramentas e equipamentos, elaboração de tutoriais, *feedbacks* rápidos e apoio para realizar as atividades, no polo e a distância – foram importantes para desenvolver a relação dialógica. O contato frequente entre as tutoras e os alunos, e entre as professoras, com trocas de informações e possibilidade de construir uma rede dialógica, reforçou a confiança, criou um sentimento de segurança e a certeza de que as pessoas não estavam sozinhas e de que os modelos de ensinar e de aprender propostos pelo curso foram verdadeiramente compartilhados.

Na EAD, o currículo pode ser pensado para atender ritmo e tempo de maneira personalizada; o contato entre tutor e aluno, mediado pela tecnologia, permite um atendimento individualizado, ainda que ambos estejam geograficamente em pontos distantes um do outro. Nesse sentido, as tutoras reconheceram alguns aspectos da EAD como pontos positivos dessa experiência.

A EAD pode ser um instrumento de democratização e acesso ao conhecimento, pois possibilita que instituições ofereçam para um maior número de pessoas a oportunidade de ingressar no ensino superior, facultando a formação nos diversos níveis de profissionalização. A EAD pode ser um meio para incluir aqueles que ainda são excluídos dos processos educacionais. Tal exclusão ocorre por várias razões: dificuldade com o horário, localização ou falta de recursos materiais. A facilidade de comunicação a distância, a partir de qualquer ponto ou momento sem sair dos espaços e rotinas particulares, proporcionada pela internet, torna o acesso virtual à educação mais cômodo (PRETTO, 2002).

Trabalhar colaborativamente, interagindo com os colegas de curso sem sair de casa, foi uma experiência positiva relatada pelos alunos, especialmente durante o desenvolvimento da disciplina de *Projetos de Aprendizagem*. Para a tutoria também representou a possibilidade de realizar o processo de ensino no próprio ritmo, tempo disponível e local mais viável, sem deslocamentos diários, contando com a forte comunicação estabelecida entre todos os segmentos do curso, o que facilitou o trabalho.

O desenvolvimento de uma tutoria compartilhada representou uma fonte de apoio e suporte mútuo para lidar com a imprevisibilidade e a flexibilidade, inerentes aos processos de ensinar e de aprender no espaço virtual, quanto à mensuração do tempo e à escolha das tecnologias de comunicação que corresponderem ao ritmo, tempo e quadro referencial dos alunos. Significou adotar uma lógica estruturada de trabalho e redefinir códigos de orientação pessoal, a fim de afiná-los com os pressupostos do curso e fazer um acompanhamento diferenciado, personalizado em alguns momentos.

Analisando a experiência, considera-se que o êxito de um curso EAD pode ser obtido a partir de um planejamento didático flexível, com produção, escolha e adequação de conteúdos relacionados às competências a serem construídas pelo aluno, material didático pertinente à concepção pedagógica e à estrutura espacial de suporte organizacional como o Moodle. Por sua vez, o êxito da experiência em EAD também passa pela seleção de tutores qualificados, que dominem a tecnologia, o campo teórico e prático do curso e compreendam seu papel como facilitadores do processo de aprendizagem.

Na relação entre a concepção pedagógica do curso e as estratégias educacionais adotadas pela tutoria, deve predominar o respeito à diferença das experiências de vida, profissionais, culturais e de habilidades, exigindo que o docente que atua como tutor aprenda a trabalhar com essa característica humana.

Segundo a opinião dos alunos do polo, apurada nos encontros presenciais, o curso foi dinâmico, flexível, com fundamentos teóricos e aplicações práticas para serem implementadas nas escolas visando à superação das dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento da criatividade, organização individual, administração do tempo e segurança na argumentação foram algumas competências construídas nas aprendizagens e apontadas pelos alunos.

É possível que, para muitos alunos que estavam estudando pela primeira vez na modalidade a distância, a proposta do primeiro encontro presencial e o esforço para a inclusão digital tenham funcionado como um incentivo para prosseguirem no curso. Aos poucos, a proposta instrucional do primeiro encontro e dos tutoriais produzidos em seguida, que continham instruções para a realização das atividades no ambiente, foram dando lugar às orientações voltadas, especificamente, aos conhecimentos de Psicopedagogia, para que os alunos realizassem um trabalho cada vez mais compartilhado e autônomo, incentivados pelas tutoras.

As características do ambiente virtual também contribuíram para o acesso igualitário ao saber e para o estabelecimento de uma relação dialógica a distância, pois a possibilidade de enviar arquivos em vários formatos para serem compartilhados e a própria apresentação do ambiente, com módulos contendo

arquivos e registros, organizados como em uma linha de tempo, sempre visíveis no decorrer do curso, ofereceram, para os alunos, a certeza de poder acessar o material on-line no momento de realizar a atividade ou de baixá-lo para o computador para poder consultar novamente, mais tarde.

Quanto às tecnologias relacionadas à comunicação, apesar de o ambiente oferecer a possibilidade para a criação de fórum de dúvidas, ferramenta assíncrona que permite a discussão entre todos os participantes do curso sobre vários assuntos, e enviar mensagens instantâneas a partir do ambiente, através de e-mail, partiu dos alunos a escolha das ferramentas adotadas para esclarecer dúvidas e trocar informações sobre assuntos referentes ao curso e de interesses em comum. Os alunos preferiram usar o e-mail pessoal, ligações, WhatsApp e aplicativos com acesso via celular, elegendo como ponto de encontro o grupo da turma⁷ criado pela tutoria no Facebook. Esse aspecto da experiência mostrou a importância de as tutoras estarem familiarizadas com as tecnologias de comunicação atualmente disponíveis, além da impossibilidade de separar a educação da comunicação, assim como a necessidade de criar vínculos para além da sala de aula, representada pelo Moodle, em qualquer modalidade de ensino, indiferente se os vínculos se dão pelo contato físico ou mediados pela tecnologia.

As TICs podem ser usadas para ampliar a percepção dos sujeitos quanto à aprendizagem, criando possibilidades de comunicação, de tempo e de espaço, dentro e fora da sala de aula (MORAN, 2000, p.12), proporcionando a oportunidade de interagirem e de trabalharem problemas e projetos significativos para eles (2000, p.17-18), o que leva à questão da socialização em EAD. As tutoras observaram, no início do curso, que, para alguns alunos, a modalidade representava uma forma de limitação, pois eles viam a comunicação a distância como um pálido reflexo da comunicação presencial, por não perceberem o ambiente virtual como um espaço possibilitador de interação e de troca de experiências.

Os encontros presenciais e a frequência dos alunos no polo, no período inicial e para a realização de algumas atividades, amenizaram a limitação da

7 PsicoTICEAD-3P. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/942925919105572/?fref=ts>>.

distância no processo de socialização, facilitando que os alunos se conhecessem fisicamente e se aproximassem através do ambiente virtual. Também permitiu às tutoras identificar características dos alunos na interação presencial e definir seu grau de envolvimento e participação no ambiente.

As tutoras consideram que a grande força da EAD está, justamente, na distância, pois possibilita manter o aluno na sua região, no ambiente em que vive, no seu contexto profissional; isso significa respeitá-lo em sua autonomia e independência, podendo ser um instrumento potencializador no processo de aprendizagem e de liberdade para estabelecer redes através das conexões entre a aprendizagem e a experiência de cada um. Ao mesmo tempo, essas conexões contribuem para a construção de currículos mais flexíveis, que podem ser adotados em futuras experiências de EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença da EAD enquanto modalidade de ensino, comparativamente ao ensino presencial, está na flexibilidade da proposta adotada pela instituição, que pode representar, para o aluno, a possibilidade de realizar uma formação fora do currículo rígido da sala de aula, lidando com questões pessoais importantes: como e onde estudar, quando e o quanto estudar, e em que ritmo aprender.

Os autores pesquisados apontam para o risco de se repetir na EAD métodos instrucionais ineficazes, utilizados no ensino presencial, o que leva a enfatizar algumas considerações decorrentes da experiência de tutoria.

A EAD é uma estratégia eficaz para atingir pessoas que precisam e querem ser qualificadas, mas que, por diversas razões, não podem se afastar de suas cidades. Para muitos alunos, o curso significou a possibilidade de qualificação na área de atuação profissional, possibilitando a articulação eficaz entre estudo e trabalho, refletindo na atualização e inovação da prática pedagógica.

Realizar um curso em EAD requer uma proposta sustentada pela com-

preensão de que todas as pessoas aprendem de modo diferente umas das outras. Na prática, significa colocar-se à frente do desafio de facilitar o processo de aprender a aprender para pessoas que pensam e agem pautadas por cotidianos e contextos diferentes.

Uma relação dialógica implica a concepção de redes, estabelecendo a ideia de um sistema articulado de trabalho, por temas e interesses comuns, capaz de provocar uma reação dialética a partir da interação e da discussão entre indivíduos e grupos. Implica exercer a docência dentro do princípio da interdependência, de acordo com o qual administradores, professores, tutores e alunos constroem um sistema de apoio mútuo, como uma estratégia importante para estabelecer o vínculo dos alunos com a instituição e reforçar o interesse pelo curso, motivando a permanência e evitando evasões.

Ao expor os aspectos facilitadores das estratégias de acompanhamento dos alunos, bem como aqueles que os dificultaram, espera-se subsidiar a reflexão sobre a concepção da EAD, do ponto de vista da tutoria, enquanto uma modalidade pedagógica adequada e eficaz para proporcionar o acesso continuado ao saber para um grande número de profissionais. A análise da experiência e a investigação do tema indicam que a EAD vem sendo uma estratégia bem-sucedida no panorama atual para a educação de adultos que têm uma experiência acumulada e já estão inseridos no mercado de trabalho, permitindo um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

CASTELLS OLIVÁN, Manuel. A Sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de Ensino-aprendizagem na Sociedade da Informação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05>>.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Edições 34, 2001.

LOYOLLA, Waldomiro P. D. C.; PRATES, Maurício. Educação a Distância mediada por computador (EDMC): uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 5, n. 29, p. 3-18, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1968.

PRETTO, Nelson De Luca. Espaço aberto: formação de professores exige rede! Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 121-156, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a10>>.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: MEC, 2005. p. 62-69.

A educação a distância sob o olhar de quem trabalha e de quem estuda com ela

Jocineide Rodrigues Hallberg¹

Como estudante, meus primeiros contatos com a educação EAD foram nos anos 2008 e 2009, quando cursava licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Utilizava-se a sala de aula virtual como ambiente para realização de atividades EAD, porém não havia tarefas de ensino e aprendizagem propriamente ditas: naquele momento a sala de aula virtual servia como espaço informativo, pois continha o nome da disciplina, nome do professor responsável, ementa da disciplina com indicação de textos para leitura. Pode-se dizer que apenas se ensaiava o que poderia ser realizado em um ambiente virtual voltado para a educação.

Foi em 2013, como cursista de um curso de especialização EAD² realizado na própria UFRGS, que pude experienciar os processos de ensino e aprendizagem característicos da EAD, considerando o que o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, define como educação EAD no Brasil:

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

1 Secretária administrativa do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação. Especialista no Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio. E-mail: jo-cirg@hotmail.com.

2 Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio.

Como profissional, iniciei minha experiência em 2012, quando fui convidada pela professora Célia Elizabete Caregnato, da Faculdade de Educação da UFRGS, para trabalhar como secretária do Curso de *Especialização em Educação para a Diversidade*, na modalidade a distância, e, em 2014, logo após o término deste curso, passei a trabalhar no Curso de *Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação*, coordenado pela professora Luciane Magalhães Corte Real, curso no qual permaneço trabalhando como secretária.

É a partir destes dois diferentes papéis que desempenhei e desempenho na educação EAD que proponho uma reflexão sobre esta modalidade de ensino. Saliento que ambos os cursos de especialização nos quais trabalhei e o curso de especialização que realizei se inserem nos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, sendo cursos voltados para a formação continuada, com duração de 18 meses e gratuitos para o/a cursista.

É inegável que as funções de estudante e secretária são diferentes, mas há nelas uma aproximação, no que diz respeito às qualidades necessárias para que se tenha êxito num projeto de ensino na modalidade a distância, pois tanto o trabalhar quanto o estudar com a EAD exigem disciplina, organização e compromisso. Não quero dizer que essas qualidades não sejam exigidas no estudar e no trabalhar com o ensino presencial, pois elas são necessárias tanto para a EAD quanto para cursos presenciais. Mas neste artigo trataremos apenas de analisar a importância da disciplina, da organização e do compromisso dentro do contexto das atividades de ensino e de aprendizagem e de trabalho na EAD.

Para melhor organizar o desenvolvimento do texto, primeiramente vamos pensar nas qualidades de disciplina, organização e compromisso em relação ao trabalho que desenvolvo como secretária de curso EAD.

Antes de pensar em como a organização é importante para desempenhar meu trabalho, há que se pensar na organização enquanto planejamento do curso a distância que se pretende realizar. Ele pode ser organizado por disciplina ou

3 O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país". Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>.

por módulos, as aulas presenciais variam conforme definido pelo cronograma/calendário do curso, tutores podem atuar por polos ou por turmas. Além disso, os tutores podem ser presenciais, ou seja, aqueles que atendem diretamente nos polos, ou tutores EAD, que atendem através da plataforma on-line utilizada pelo curso. O horário da secretaria pode ser rígido ou flexível, dependendo da necessidade de atendimento ao público e conforme definição da coordenação. O corpo docente será definido ainda na elaboração do projeto de curso, mas, se houver necessidade, poderá haver alteração. Todos estes detalhes, e outros, são pensados pela equipe de professores que faz a proposta de um curso.

A secretaria do curso pode receber um espaço na universidade para acomodar todo o material administrativo do curso, ou pode utilizar a sala do/a professor/a que coordena o curso. Embora exista o espaço físico da instituição que oferta o curso, é possível trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora, sendo indispensável ter um computador com acesso à internet para realizar atividades de secretaria, tais como: encaminhar e responder e-mails, preparar documentos, alimentar bancos de dados e manter atualizados os dados de cursistas, professores e tutores em sistemas institucionais como, por exemplo, o SISUAB⁴. Entretanto, a flexibilidade de horários e espaço, ou seja, não permanecer em um local de trabalho – a secretaria do curso – e cumprir horários de trabalho nesse local depende do que é acordado com cada coordenação de curso. A flexibilidade não se limita ao espaço físico e ao horário de trabalho, ela abrange também a possibilidade de interação em outros ambientes como o Facebook, e-mail pessoal, WhatsApp e qualquer outro espaço virtual que permite a interação/comunicação.

Toda e qualquer informação, documentação e encaminhamentos do curso devem estar registrados e arquivados, ou nas pastas de um armário ou em pastas no computador. E todas as mensagens trocadas nos ambientes virtuais ou por celular devem ser comunicadas à coordenação, através do e-mail institucional do próprio curso, para que tenha conhecimento e para que fique registrado.

⁴ Uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil.

Nesse sentido, como secretária, considero que a qualidade mais exigida para o desempenho dessa função é a organização, pois é preciso ter cuidado para não deixar informações e solicitações referentes ao curso sem o devido encaminhamento e registro.

A disciplina no trabalho como secretária de curso EAD é importante para não perder detalhes importantes, que podem comprometer o andamento do curso e, principalmente, o aprendizado que o curso se propõe a proporcionar. Ter disciplina no trabalho significa seguir o planejamento e manter um olhar atento sobre tudo que ocorre para prever ajustes que se façam necessários, sejam eles financeiros ou de ordem pedagógica. Por exemplo, no ano de 2015, tivemos, como resultado da crise econômica, um corte das bolsas pagas pela Capes, assim foi necessário diminuir o número de tutoras para poder manter o curso até sua fase final, no primeiro semestre de 2016.

E em termos de ajustes pedagógicos, cito o exemplo das webconferências. No primeiro curso no qual trabalhei, era impossível realizar a aula presencial com a presença física do professor em todos os polos, pois havia oito polos atendidos pelo curso e apenas dois professores por disciplina. Para atender oito polos ao mesmo tempo, resolvemos realizar as aulas por webconferências, porém a rede de internet não tinha capacidade para transmitir a aula para os oito polos com qualidade de áudio e imagem, havia muitas falhas na transmissão, causando ansiedade e frustração tanto para os estudantes quanto para a equipe do curso. Como forma de eliminar esse problema, adotamos as videoaulas – cada professor gravava uma videoaula, os estudantes, após fazerem as leituras dos textos e assistirem à videoaula, enviavam suas dúvidas para o professor, e este então gravava um novo vídeo respondendo aos questionamentos realizados pelos estudantes de todos os polos.

E, para que a organização e a disciplina no trabalho como secretária de curso EAD estejam presentes em todo e qualquer processo que realizo, é preciso ter compromisso, pois é ele que dá consistência, transparência e eficiência para as ações realizadas. O compromisso é com o projeto de curso, desde a sua elaboração até a entrega do relatório final para a emissão dos certificados. O

bom andamento do curso vai depender da disciplina, ou seja, da conduta que assegura o bom funcionamento do projeto previamente organizado, o que exige compromisso.

Passemos agora à reflexão destas mesmas qualidades enquanto discente de um curso na modalidade a distância. Tendo passado anos estudando em salas de aula tradicionais, seguindo o que estava no quadro e anotando as explicações dadas pelo/a professor/a, reconheço que, ao iniciar um curso de especialização EAD⁵, tive dificuldades para estabelecer o hábito de diariamente acessar a plataforma Moodle para ver as leituras indicadas e as tarefas solicitadas para cada disciplina. A dificuldade era maior em relação ao diálogo que deveria estabelecer com colegas que eu não conhecia fisicamente, eram apenas nomes e fotos de pessoas desconhecidas, com as quais eu não via como conseguiria estabelecer o diálogo.

Após passar a fase de estranhamento total, tracei meu plano para superar as dificuldades. Nesse ponto, se apresentou a necessidade da organização para definir de que forma seria mais adequada minha aprendizagem no curso EAD, assim estabeleci o que era preciso para estudar a distância. A organização partiu da definição do horário de estudo, passando pela criação de uma pasta especial em meu computador com todas as disciplinas separadas por subpastas, nomeadas com os arquivos de leitura e com os arquivos das tarefas solicitadas, pelas interações com colegas, professores e tutores e indo até a organização para as viagens feitas ao polo UAB de São Francisco de Paula para as aulas presenciais.

A organização também foi fundamental em função da EAD ter um tempo-espaco diferente de uma sala de aula presencial com a figura docente presente, pois a modalidade de ensino EAD ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, sendo que alunos e professores encontram-se em locais distintos e não interagem necessariamente ao mesmo tempo, havendo uma interação indireta (ALVES, 2011).

⁵ Os cursos de pós-graduação lato sensu, segundo o art. 11 da Resolução n. 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei n. 9.394/96, de 1996, estabelece que esses cursos na modalidade a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União e deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

Em minha experiência como cursista de EAD, a falta de familiaridade com essa dinâmica de tempo-espço assíncronos no início das aulas acarretou atraso em alguns prazos de entrega de atividades. Somente após organizar minhas horas de estudo, consegui realizar as leituras e atividades solicitadas e também pude interagir mais com professores e colegas.

Almeida (2003) destaca que a administração do tempo pelo aluno e a autonomia para realizar as tarefas são características importantes que merecem atenção no ensino a distância. Assim, se, por um lado, a educação EAD permite a flexibilidade do tempo-espço, por outro, ela exige disciplina para gerenciarmos nossas atividades a partir da proposta educacional apresentada pelo curso. A disciplina para seguir a organização previamente estabelecida auxilia o exercício da autonomia durante os processos de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, no ambiente virtual utilizado pelo curso que realizei, tínhamos a apresentação dos textos para leitura, indicação das atividades que deveriam ser realizadas e espaços próprios para a comunicação com professores, tutores e colegas – mas sem a disciplina para ler, interagir e fazer as atividades, as trocas não ocorrem, e, por consequência, o aprendizado também não.

Destaco a interação através de fóruns ou chats propostos a partir de questões e/ou desafios dos professores para os estudantes, ou mesmo destes para toda a turma, como uma das formas mais interessantes e dinâmicas que permite a troca de pensamentos nos ambientes virtuais de aprendizagem, e essa troca propicia a construção, desconstrução e reconstrução de saberes. Para Real e Picetti (2012), no espaço virtual dos fóruns, alunos e professores expõem suas elaborações, as relacionam e as confrontam, podendo construir uma nova opinião. Pode constituir-se em um espaço para ouvir e ser ouvido, de falar e ser compreendido e reescrito (*Idem*, p. 2). As autoras ainda salientam que, nos fóruns, todos podem falar, diferente de um debate em sala de aula, onde há um espaço (sala de aula) e um tempo definido (tempo da aula) e onde, muitas vezes, nem todos conseguem participar (*Idem*, p. 3).

Passando para a última qualidade que considere necessária para realizar o curso na modalidade EAD, a saber, o compromisso, preciso assinalar que, para

mim, ele se apresentou de duas formas. A primeira se fez presente enquanto responsabilidade pessoal, pois, ao realizar minha matrícula, assumi o compromisso comigo mesma de enriquecer os saberes adquiridos na Licenciatura em Ciências Sociais, bem como aprender novas técnicas didáticas. A segunda surgiu enquanto responsabilidade social, pois, tendo ocupado vaga de um curso financiado com recursos públicos, assumi um compromisso com o meu dinheiro e com o dinheiro de cada cidadão e cidadã que paga seus impostos.

Para concluir, aponta-se que as três qualidades – organização, disciplina e compromisso –, embora se tenha feito um esforço em demonstrá-las de forma individualizada no decorrer do texto, andam sempre juntas e são exigidas a todos os atores envolvidos em um curso de ensino a distância. Aqui, procurei me deter à minha própria experiência como secretária e como estudante, porém é importante assinalar que estas qualidades podem ser observadas na preparação do projeto pedagógico pela equipe de professores/as que propõem um curso. Num curso EAD, provavelmente teremos organização e disciplina comprometidas com a construção de um projeto pedagógico que pense no melhor formato que privilegie as interações EAD, no intuito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem interessantes para os estudantes, estimulando-os a interagir e dando significado ao aprendizado. Além disso, a equipe de professores ainda precisa organizar cronograma das disciplinas, estabelecer prazos para a realização de atividades e definir formas de avaliação e de recuperação, entre outras coisas; para isso a equipe estará sempre comprometida com o projeto pedagógico construído.

Especificamente, enquanto secretária de curso EAD, estas qualidades me auxiliam a desenvolver um trabalho comprometido com a proposta pedagógica do curso, permitindo exercer minha função a partir da organização estabelecida através do diálogo constante com a coordenação do curso; é preciso estar atento para alterações e ajustes que se façam necessários, e só através da troca permanente de informações que conseguimos manter uma visão atualizada do todo. Por exemplo, após a realização de uma avaliação presencial, precisa-se identificar quais e quantos cursistas faltaram, em quais polos, se quem faltou

apresentou atestado, e então comunicar aos professores e tutores quais estudantes precisarão fazer a recuperação da prova. Sem um acompanhamento organizado e disciplinado não seria possível cumprir o compromisso que tenho para com o curso.

De outro lado, como cursista, precisei adaptar-me ao modo de estudar através da EAD. Passei dezoito anos estudando na educação presencial, ou seja, dentro de uma sala de aula, na qual a comunicação entre professor e estudante é mais direta, e tradicionalmente onde o professor é visto como um transmissor de conhecimento enquanto o estudante seria um receptor e repetidor de informações, muitas vezes sendo as informações incompreendidas e vazias de significado para o estudante (IAHN, MAGALHÃES e BENTES, 2008, p. 3). Assim, ao iniciar o curso EAD, tive dificuldades para lidar com a autonomia para gerenciar meu tempo de estudo e planejar estratégias para aprender sem a figura presencial do professor, mas, sim, com questionamentos dirigidos ao professor através do ambiente virtual de aprendizagem. Como estudante EAD, precisei aprender a ter mais responsabilidade sobre meu aprendizado, pois não havia como aprender sem realizar as leituras e buscar mais esclarecimentos quando necessário.

Ao não receber o conhecimento pronto a partir da fala de um professor, era preciso ler, explorar e questionar para adquirir um entendimento daquilo que era lido. Nesse sentido, as trocas realizadas através de fóruns foram enriquecedoras, pois cada um colocava sua versão sobre o texto, levantando questões diversas, gerando uma construção coletiva de informações. Pessoalmente, considerei mais produtivos os fóruns em relação às tarefas feitas em documentos de texto para enviar aos professores, pois, nas tarefas, não tínhamos a colaboração de outros colegas, somente se recebia uma nota, com raro e breve retorno. É possível que a escassez de retorno esteja atrelada ao número de alunos atendidos por docente, pois, segundo Valente (1999), a interação entre professor e estudante deve enfatizar a construção de conhecimento, o que ocorre quando o professor participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando, mas, para isso, o professor não

deveria atender mais do que 20 alunos (VALENTE, 1999, p. 4-5).

Em minha experiência como estudante e secretária de curso EAD, ter organização, disciplina e compromisso possibilitou desenvolver o costume de planejar minhas ações para o trabalho e para o aprender. E, para encerrar, destaco novamente que não quis dizer em momento algum que tais qualidades não estejam presentes no trabalho e no estudo desenvolvidos em cursos presenciais, pois, com certeza, elas também se aplicam a esses cursos, porém, por já estarmos mais familiarizados com cursos presenciais, tais características parecem ser mais naturais, e nos cursos EAD, para mim, elas apareceram como descobertas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29_n2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; PICETTI, Jaqueline Santos. Fórum de discussão: espaço de possibilidades de transformações na convivência. In: MOODLE MOOT, 2, 2012, Montevideo. *Anais...*, 2012, p. 1-5.

VALENTE, José Armando. *Diferentes abordagens de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

Relação professor-aluno: o *déjà-vu* freudiano

Gláucia Helena Motta Grohs¹

Este artigo propõe-se, resumidamente, a sustentar a tese freudiana de que a relação professor-aluno é uma relação de transferência. Não é um artigo de revisão, nem pretende apontar uma leitura específica do campo psicanalítico para se possa compreender esta relação; mas, sim, a partir do texto *Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1914), rever a interpretação freudiana sobre a questão, especificamente, a posição do professor nesta relação.

Um primeiro direcionamento no título deste artigo nos remete à noção de que sobre “a vida escolar” há uma leitura psicológica que se deixa ver. Talvez a contemporaneidade deste texto reflita a necessidade não explícita de referir, quase reforçando, que no viver escolar há sempre uma subjetividade que se apresenta em todo ato do aprender.

Freud sustenta que há uma relação direta entre a posição que um pai assume, com o lugar no qual o professor sustentará, na relação com seu aluno, o aprender. Essa posição está remetida, originalmente, à triangularização edípica, como um lugar simbólico. É o pai, o terceiro, que desfaz a ilusão primeira de uma completude e suficiência entre mãe e bebê na montagem de um sujeito que se constitui na relação com o saber.

O autor inicia seu escrito narrando uma cena comum, quando somos tomados por uma imagem que nos faz lembrar algo. Freud nos sensibiliza com sua sensação de *déjà-vu*, recheada de afeto, ao remeter-se à lembrança da figura de

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Psicologia. E-mail: grohs2007@gmail.com

um “velho” mestre, para afirmar sua tese (aqui simplificada) de que aprender é aprender com um outro e que este outro está num lugar especial para o sujeito.

Ao deparar-se, então, com a figura de um antigo professor, Freud salienta um ou dois aspectos fundamentais da lembrança como representações contidas na ordem da lógica inconsciente, sua premissa fundamental da representação mental. Ou melhor, do ato de lembrar-se: lembrar algo implica colocar em ordem de prioridades elementos que nos fizeram marcas e que ficaram retidos em um registro inconsciente; e toda lembrança está permeada por um parco engano que em si já traz a própria forma como lembramos algo – deformando-o de acordo com nossas próprias experiências.

Para sustentar o desdobramento da tese de que a relação professor-aluno é uma relação transferencial, o autor depara-se com a seguinte constatação duvidosa (pois sempre se trata de um pensamento dialético em Freud):

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. (FREUD, 1981, p.1893)

Neste sentido, salienta que há sempre uma carga de afeto que sustenta o laço professor-aluno e que temporalmente está deslocado e referido nas primeiras experiências trocadas com aquelas pessoas significativas que apresentaram o mundo para a criança. Isso é muito precoce na constituição psíquica de um sujeito. Neste laço, o lugar do professor é referendado pela posição que um pai ocupou como suporte simbólico para um possível ser no *socius*². Nesta dinâmica, estabelece-se um laço de implicações, e os outros (professores, inclusive) surgem como “figuras substitutas desses primeiros objetos afetivos [...]”. (p.1893)

Colocado neste lugar especial, o outro-professor se “impõe” como au-

2 Social.

toridade. Autoridade daquele que dispõe um saber a ser trocado em forma de conhecimento.

A noção de uma “herança afetiva” (p.1893) que sempre transborda nas relações e que o autor afirma colocar-se na nossa vida interpessoal, ao salientar que “[...] todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (p. 1325), pode auxiliar o professor a compreender um elemento que está em jogo quando os alunos se envolvem, ou não, com os conteúdos por ele apresentado a serem aprendidos, ou não.

Assim, Freud salienta ao final de seu texto: “transferimos para eles³ o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (p.1894). E conclui, tomado pela ideia de que temos sentimentos ambivalentes pelo pai (consequentemente por aquele que “tomou” o seu lugar, o professor) que representou uma figura de autoridade ao assumir a posição especial, ideal e onisciente, quanto ao saber que queremos tomar para si, no movimento de nos tornarmos um sujeito – sujeito do conhecimento – “nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável” (p.1894).

Se nós, professores, nos tornarmos conhecedores desta dinâmica subjacente às relações interpessoais – princípio colocado pela teoria psicanalítica – e a tomarmos como parâmetros para pensar nossas ações e práticas metodológicas no encontro com o sujeito aluno, não teríamos somente “sucesso” nas aprendizagens, mas, acima de tudo, alteridade na educação. Este parece ser o objetivo primeiro na construção de conhecimentos a serem compartilhados numa dita sociedade democrática que tanto desejamos como suporte educacional para os nossos jovens. Para não falarmos da problemática contemporânea da violência dentro da escola, tema para outra discussão.

3 Grifo da autora

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 [1914]. v. 2

Possibilidades de construção/ reconstrução na/da adolescência na escola

Gláucia Helena da Motta Grohs¹

Luciane Magalhães Corte Real²

INTRODUÇÃO

No presente artigo, partimos do conceito de adolescência utilizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define a adolescência como o período compreendido entre 12 e 18 anos incompletos. O ECA define as políticas públicas como, por exemplo, a permanência dos adolescentes em Casas Abrigo, ou como são julgadas as suas infrações. Esta definição de adolescência não dá conta do processo vivido pelos adolescentes na contemporaneidade. Neste artigo, questionamos o papel da escola na adolescência como construção social, como parte do processo de subjetivação e das possíveis intervenções com os alunos.

A escola faz parte do processo de subjetivação e, para compreendê-lo, nada melhor do que escutar os próprios adolescentes, o que pode ser feito a partir de trabalhos que utilizem as suas narrativas ou de propostas pedagógicas que partam dos interesses deles com suas autorias.

Explorar a construção de identidade do sujeito do conhecimento adolescente, através de sua narratividade sobre experiências em ambientes escolares

1 Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Doutora em Psicologia. E-mail: grohs2007@gmail.com.

2 Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Informática na Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs. E-mail: luciane.real@ufrgs.br.

como espaço de produção de sujeitos sociais, pode render subsídios para se trabalhar sobre o próprio ambiente escolar. Uma proposta pedagógica que privilegie seus interesses é uma maneira de dar “voz” a esses alunos.

Muito das dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com o adolescente é reviver ou recordar sua própria adolescência. Escutar dos mestres frases como “No meu tempo não era assim!” ou “Eles não respeitam o professor!” faz parte do dia a dia da escola. Neste sentido, para escutar ou “dar voz” ao adolescente, é necessário desprender-se de si para conhecer o outro, como nos chama a atenção Serres: (s/d, p. 23)

Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. [...] Os teus pais correm o risco de te condenarem como um irmão separado. Eras único e assinalado, vais tornar-te em vários, por vezes incoerente, como o universo que no começo, diz-se, explodiu com grande estrondo. Parte, e tudo começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte.

Esta citação remete-nos, como professores, a tentar deixar nossos estereótipos ou ideias preconcebidas sobre “adolescência” para escutar esse “outro” adolescente, além de nos proporcionar uma reflexão sobre o que os adolescentes estão vivendo na passagem da infância para o mundo adulto. Com esta disposição, convidamos o leitor a seguir o percurso deste artigo.

ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL OU SE APROXIMANDO DE UMA ESCUTA...

Ávila (2005), à luz da interpretação de Caligaris (2000), que analisa o adolescer como um ideal social, entende que a permanência do adolescente na escola corrobora a delimitação histórica atribuída a esta etapa do desenvolvimento como uma fase com características próprias e, mais especificamente, como forma de postergação para o jovem assumir as “ditas” responsabilidades adultas.

Caligaris (2000) aponta a adolescência como o efeito de uma “certa moratória” e relaciona o adolecer com um sintoma social. Um sintoma que é idealizado pela sociedade, e “todos” (crianças e adultos) querem ser adolescentes, pois é a “Melhor fase da vida, aproveitem!”. Entretanto, o adolescente “cai no limbo”, pois tem um corpo de adulto, mas a autorização para transitar no mundo adulto é postergada: “Você é muito novo para fazer isto!”, “Estas coisas você só vai entender quando for mais velho!”.

Neste sentido, Ávila (2005) remete-nos à possibilidade de entender o distanciamento, que, muitas vezes, o adolescente empreende em sua vida escolar, como um certo reflexo que assume ao se definir como imaturo e despreparado para a vida.

Para diminuir essa tendência, Oliveira (2006), ao trabalhar com narrativas do próprio adolescente, concorda com Ávila na necessidade de que teorias e, mesmo os pesquisadores, aproximem suas compreensões sobre esses sujeitos. Aponta que, ao se tomar a adolescência de uma forma menos estereotipada e desconectada das necessidades dos jovens contemporâneos, descarta-se o reducionismo de se compreender os processos de desenvolvimento em jogo, nesta época da vida, como eventos pubertários de caráter biológico. Para a autora, a experiência de ser adolescente nos dias de hoje, considerando-se a complexidade contemporânea,

[...] envolve o entrecruzamento de diferentes níveis temporais: o tempo retrospectivo da infância e o tempo prospectivo da vida adulta; o não-tempo no imediatismo do prazer e da passagem ao ato; o tempo ambíguo da falta de tempo para aprender, para a conquista de formas responsáveis de autonomia, para esperar a vez (OLIVEIRA, 2006, p. 434).

Ao entrelaçarmos questões do processo de subjetivação do adolescente como sujeito do conhecimento e os parâmetros e as regras educacionais, Negrini e Segura (2007) apontam que o ensino secundário ofertado pela educação formal deveria possibilitar aos jovens um evento transcendental capaz de auxiliá-los a realizar uma transição produtiva para a vida adulta, uma vez que

oportuniza conhecimentos e desenvolve habilidades tanto acadêmicas como socioafetivas que favorecem o bem-estar psicossocial e coletivo e os prepara para enfrentar novos desafios.

Os autores salientam que as estratégias de ensino/ensinamento deveriam gerar aprendizagens produtivas, valorizando os temas tratados para a vida presente e futura do alunado, gerando habilidades para a vida: habilidades sociais, cognitivas e emocionais que gerariam oportunidades para a participação significativa e o gradativo exercício de pertencimento, autoconhecimento, autovalorização, independência e controle. Em síntese, um controle sobre sua própria vida e perspectivas futuras de produtividade. Golgher (2010) também se interessa por relativizar o quanto a educação formal auxilia o jovem na passagem pela adolescência em prol de sua autonomia e alteridade, ou seja, em questionar em que medida há, ou não, uma clara dissonância entre escola e realidade do estudante.

Não há dúvida de que a aprendizagem traz efeitos subjetivos a quem aprende ou se permite aprender, como Serres (s/d) desafia a pensar: “Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior” (p. 23).

Um aspecto desta discussão em termos dos efeitos subjetivos que a aprendizagem traz, ou pode trazer ao adolescente, é recortado por Parreira e José Filho (2010), ao abordarem práticas pedagógicas na educação não formal para crianças e jovens, ou seja, práticas que ocorrem além dos espaços institucionais educativos. Segundo os autores, a educação é um fator imprescindível do desenvolvimento, e a escola prepararia os jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Eles salientam que há a possibilidade de enriquecer o ensino formal ministrado nas escolas, introduzindo conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social e à origem cultural, em busca de uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo.

Para Parreira e José Filho (2010), como também Silva e Freitas (2011), a educação precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva conceitual ampla, não se restringindo aos processos de ensino e aprendizagens no interior de unidades escolares formais. A instituição que educa deve transpor as obrigações de ser um espaço exclusivo em que se aprende somente o básico, reproduzindo-o como conhecimento dominante. Assim, deve relacionar o conhecimento a uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, com toda sua rede de relações e uma maneira de ensinar o mundo em todas as suas manifestações, ampliando o processo de aprendizagem ao torná-lo mais significativo e permanente, e este é o acento que interessa quando se pretende pesquisar como os adolescentes se veem também nas questões do aprender. Assim, uma das vias para “aproximar” a realidade do mundo vivida pelo adolescente e suas experiências escolares pode ser efetivada pela própria escuta do adolescente sobre suas vivências neste âmbito.

Nesta direção, Silva e Freitas (2011), a partir das experiências trazidas por estudantes jovens e adultos, apontam que trazer para dentro do ambiente escolar, inclusive quanto aos conteúdos escolares, as vivências e os conhecimentos valorizados por eles, amplia o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e, conseqüentemente, mais duradouro.

Hernández e cols. (2011), dentro da mesma perspectiva, tematizam especificamente o fracasso escolar, pois acreditam que entender o fracasso ou o êxito escolar é compreender um dos aspectos relacionados à forma como alguém significa suas perspectivas de vida em sua história, uma vez que toda relação de conhecimento pressupõe certa relação com o mundo. Salientam que a educação escolar deveria produzir nos jovens um movimento de inscrição em certo tipo de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Os autores citam Charlot (2005), que afirma que o aprender lança sempre uma questão identitária pela qual se adquire o sentido de ser.

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores citados acima orientam-se por metodologias de investigação de cunho autobiográfico e buscam compreender os sentidos atribuídos à escola e às experiências esco-

lares de adolescentes como espaço de subjetivação para o jovem. Para estes autores, salientam Hernández e cols. (2011), escutar o adolescente a partir de sua própria narratividade conduz a explorar a história de vida de um sujeito para compreender, através de sua experiência singular, a realidade social que a ilumina. Investigar desde uma perspectiva narrativa é situar os sujeitos no centro da investigação e explorar, a partir daí, a relação entre os sujeitos e seu contexto social, cultural, econômico e político. Evidente que a contextualização dessa perspectiva subsidia os profissionais envolvidos com a educação a pensar e a solucionar problemas importantes da área, como, por exemplo, possíveis inadequações curriculares.

Na mesma perspectiva, Coutinho (2009) aponta que a educação é uma das vias de inclusão social dos jovens e deve gerar políticas públicas para a juventude, salientando a importância das referências simbólicas oferecidas a ele pela cultura e pela sociedade na qual está inserido.

Mesmo que a preocupação da autora circule ao redor da exclusão “real ou potencialmente experimentada” (p.2) pelo jovem dentro dos ambientes escolares, ela salienta que acessar diretamente o adolescente para falar sobre si, sua origem, seu partilhar territórios por onde circula e como é visto por ele, coloca-o em uma posição de refletir sobre o lugar (subjetivo) em que se situa no laço social e seu processo de apropriação das referências simbólicas advindas da cultura, fundamentais para o trabalho subjetivo em curso na adolescência.

Buscar encontrar através da narratividade do adolescente os sentidos possíveis que ele atribui ao lugar da aprendizagem em sua vida é trabalhar com a perspectiva de que a educação é capaz de produzir sujeitos do conhecimento. Tal perspectiva é bastante destacada por Bondía (2002), ao afirmar que o sujeito da experiência é aquele que se deixa transformar a partir de sua relação direta com o mundo e, conseqüentemente, transforma seu saber em conhecimento prático para sua vida. Não seria este um dos objetivos primeiros da educação?

Para pesquisar a narratividade do adolescente em seus encontros com a educação formal e o modo como o sujeito organiza suas experiências de vida, precisamos buscar as narrativas do adolescente sobre suas vivências escolares. Pontualmente, Bruner (1997) define que o modo narrativo é a forma como conhecemos e organizamos nossa experiência no mundo.

Os estudos sobre narrativa tomaram uma grande dimensão nos diferentes campos, uma vez que exploram a noção de que nos organizamos à medida que nos contamos. Diferentes pesquisadores na área da educação (KRAMER e SOUZA, 1996; CHARLOT, 2005; CLEMENTINO de SOUZA e ABRAHÃO, 2006; CALDERANO e LOPES, 2006) utilizam a história de vida como metodologia de pesquisa para questionar e refletir sobre algumas temáticas ao redor do educar, como, por exemplo: práticas educativas de professores ao longo do percurso de sua formação; relação ensino-aprendizagem; questões pontuais e atuais, como violência na sala de aula e na escola.

Para Teixeira (2003), a metodologia de pesquisa que tem como referência a história de vida envolve, necessariamente, uma historicidade “não-historicista”, uma vez que estas narrativas são reconhecidas e analisadas como meio de se conhecer como o social se personifica nos sujeitos e se retrata nas vidas cotidianas. Quando questionamos, ou melhor, refletimos sobre como a aprendizagem é significada no espaço escolar entre aqueles que são os personagens desta ação, criam-se possibilidades de ressignificar suas experiências.

Vários são os estudos (NJAINÉ e MINAYO, 2003; OLIVEIRA, MARTINS, FISCHER, SÁ, GOMES E MARQUES, 2004; MARTINS e LUZ, 2010) que tematizam as dificuldades encontradas com adolescentes dentro dos ambientes escolares ao se considerar a junção dos efeitos do adolecer – instabilidades emocionais, isolamento, tendência a identificações e ações grupais, oscilações corporais e identificações maciças – e as exigências de todo processo de formalização de conhecimento operada na instituição escola.

Questionar a escola na “voz” do adolescente pode ser o inverso do que

classicamente se poderia propor como objeto de pesquisa, porém o sentido do educar, para um professor psicanaliticamente orientado, como afirma Kupfer (1999), é possibilitar que aquele que está na posição de aluno assuma para si um efeito de autoria sobre aquilo que aprende.

POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO NA ESCOLA: PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Outra maneira de dar “voz” ao adolescente em “nosso tempo”, além da narratividade, é partir dos seus interesses. Olhando em nossa volta observamos as suas interações com dispositivos móveis, tablets e celulares e com as tecnologias de uma maneira geral. Nada como uma proposta que envolva esses interesses além das suas experiências e dúvidas.

Boffe e Rossari (2012), em uma pesquisa sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano dos adolescentes, concluíram que os adolescentes utilizam as tecnologias de informação e comunicação para dialogar e trocar informações e interagem socialmente estimulando o gosto pela tecnologia e aprimorando as pesquisas e as suas descobertas.

A proposta metodológica de Projetos de Aprendizagem (PAs) (FAGUNDES et al., 2000) usando as TICs pode ser um desafio para um trabalho de autoria dos adolescentes e uma maneira de lhes dar “voz”. Segundo Fagundes et al. (2000), nos PAs o aprendiz é desafiado a questionar e argumentar. Os temas/perguntas são levantados a partir de suas dúvidas, experiências e/ou história de vida, e, desta maneira, trabalham com autoria e construção de conhecimento.

Real (2007), em uma pesquisa com crianças e adolescentes, usando a metodologia de PAs no Laboratório de Informática de uma escola, concluiu que a curiosidade impulsionou o conhecimento tecnológico, o desenvolvimento da escrita, da pesquisa e do aprendizado em geral. As relações solidárias estabeleceram um espaço colaborativo e os alunos sentiam-se estimulados a ajudar os colegas com dificuldades. No início da proposta, os alunos entravam eufóricos

e competiam individualmente para trabalhar com os melhores computadores. Com o passar do tempo, a interação com os colegas e equipe de trabalho, constituída por professores e estagiárias, proporcionou um clima de solidariedade e cooperação.

Real e Maciel (2015), investigando as possibilidades de diversos diálogos a partir das TICs, referem que uma proposta pedagógica que coloque os alunos em uma posição ativa possibilita uma rede de conversação de interações e aprendizagens. As autoras citam Silva (2000), segundo a qual as possibilidades de interação em um ambiente, juntamente com a prática pedagógica, permitem aos alunos passar da condição de espectador passivo para a condição de sujeito ativo, autor de suas produções.

PARA REFLEXÃO

Pensar a escola de forma diferente, ou seja, como promotora de ações que se reverterem em produções nas vidas de crianças, adolescentes e adultos pode ser uma via de questionar o que a escola tem realizado como certa ‘conversação’ entre diferentes saberes em direção a sujeitos habilitados para a vida. Provocar que o adolescente questione sua vida atravessada por atos de aprendizagem na escola pode auxiliá-lo no próprio processo de firmar-se como um sujeito psíquico com uma identidade “identificada”, aspecto este fundamental neste período.

Em “tempos modernos”, de modernizações ou remodernizações discursivas sobre os princípios e práticas educativas, tais como novas diretrizes curriculares nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), base nacional comum curricular, plano nacional de educação; enfim... um foco sobre os sujeitos dos atos de aprender, na “voz” de seus autores, vale a pena...

REFERÊNCIAS

ARGUEDAS NEGRINI, Irma; JIMÉNEZ SEGURA, Flor. Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 7, n. 1, p. 50-75, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55170104.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

ÀVILA, Sueli de Fatima Ourique de. A adolescência como ideal social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1, 2005, São Paulo. *Anais...*, 2005

BOLFE, Marcelo; ROSSARI, Marilusa. Tecnologias de informação e comunicação: uma prática no cotidiano dos adolescentes. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, Bauru, v. 2, n. 1, p. 278-293, dez./2012. Disponível em: <<http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/view/52/48>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-169, jan/fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BRUNER, Jerome Seymour. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Orgs.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CORBELLINI, Silvana; CORTE REAL, Luciane Magalhães. Tecnologias e projetos de aprendizagem: da necessidade ao desejo – uma construção da cidadania na/

pela cooperação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2, 2013, Campinas. *Anais...*, 2013, p. 420-424.

CORTE REAL, Luciane Magalhães. *Aprendizagem amorosa na interface escola, projetos de aprendizagem e tecnologia digitais*. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CORTE REAL, Luciane Magalhães; MACIEL, Aline. Convivendo à distância: explorando as possibilidades de diferentes diálogos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 12, 2015, Salvador. *Anais...*, 2015.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 134-149, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46067/49692>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília: MEC, 1999. (Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1130/Aprendizes%20do%20Futuro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

GOLGHER, André Braz. *Diálogos com o ensino médio 2: o ensino médio no Brasil visto a partir do modelo Profluxo e outros indicadores demográficos*. Belo Horizonte: UFMG; Cedeplar, 2010. (Texto para discussão, 392). Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20392.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). *¿Qué nos cuentan los jóvenes?* Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Barcelona, Universitat de Barcelona, ESBRINA – RECERCA, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18348/8/joves-cuenten-final3.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Uma educação para o sujeito: desdobramentos da conexão Psicanálise-Educação. Trabalho apresentado ao Instituto de Psicologia

da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, para obtenção do grau de Professor Livre-Docente. São Paulo, 1999.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Lincoln Coimbra; Luz, Iza Rodrigues da. Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 30, p. 43-56, 1. sem. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n30/n30a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MORGAN, David L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997. (Qualitative Research Methods, 16).

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, maio/ago., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

PARREIRA, Lúcia Aparecida; JOSÉ FILHO, Mário. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.

SILVA, Maria Izabel Costa da; FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Saberes da experiência de estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2011. Disponível em: <<http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/10>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. *Psicologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 37-64, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42390>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

Luiz Antônio Corte Real¹

Immanuel Kant, um dos mais renomados pensadores do mundo moderno, é autor de uma obra onde expressa seu entendimento em relação à educação, que leva o título de *Sobre a Pedagogia*. É nela que nos debruçaremos, procurando mostrar o que ele pensa sobre a educação.

Em suas páginas, com edição em português de 1999, Kant assinala que a educação se faz pela via de quatro instrumentos: disciplina, cultura, prudência e moralização. Passemos então a examiná-los.

Para Kant, em seu estado primitivo, o homem é um selvagem. Mas, diferentemente das demais criaturas, pode ele vir a ser educado, tornando-se, então, um ser humano, uma vez que é ele munido de razão. Todavia, seu processo educativo contém dois vieses: um percurso negativo, caracterizado pela disciplina, que subtrai o estado selvagem do homem, despertando-lhe o caráter e a sociabilidade, levando-o a escolher os seus bons fins; e uma forma positiva, pela instrução. Diz o criticista, ao falar da disciplina (Kant, 1999, p. 26):

Na educação, o homem deve, portanto:

1) Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.

E afirma mais: a disciplina é que impede que o homem se desvie da humanidade, lançando-se ao perigo como um animal feroz ou como um estúpido.

¹ Desembargador aposentado. Bacharel em Direito. E-mail: luiz@turisite.com.br.

Contudo, a disciplina é puramente negativa, pois visa a retirar do homem sua selvageria.

Acrescenta ele, então, um novo instrumento ao processo de educação, ou seja, a instrução, que nos faz florescer na cultura (Kant, 1999, p. 26/7):

Na educação, o homem deve, portanto:

[...] 2) Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...].

O filósofo menciona a cultura como um dos destinos da educação. Mas, afinal, o que se deve entender por cultura? Veiga-Neto (2003) procura a isso responder, asseverando que cultura não é civilidade. Citando Elias (1989), Veiga-Neto assinala que, segundo diversos pensadores alemães, desde o século XVIII, estabeleceram-se três principais características inscritas no conceito de cultura, que se conservam até a modernidade. Por primeiro, seu caráter diferenciador. Ela seria “um apanágio dos homens e das sociedades superiores” (p.22). Por segundo –, um caráter único e unificador, com conotação machista, eurocêntrica e judaico-cristã. Era, portanto, um conceito monoculturista. Um terceiro aspecto é também apontado por Veiga-Neto (2003, p. 15): o sentido elitista da cultura.

A concepção de uma cultura única, unificadora e elitista, que era adotada no ensino nas escolas, deu lugar, no entanto, mais recentemente, a uma nova concepção de cultura. Em substituição a um conceito de cultura única, tal como idealizado pelos pensadores germânicos, cultura passou a ser conceitualizada por uma nascente antropologia, pela linguística, pela filosofia e pela sociologia. É o que observa Veiga-Neto. Assim, em uma desconstrução do conceito unitário, passou-se a entender que várias culturas existem. Assinala ele, então, que se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). É essa a noção de cultura acolhida em nossos dias.

No mesmo sentido, Marilena Chauí (1999), quando diz que, para a

Filosofia do século XIX, em consonância com a ideia de uma única História universal das civilizações, haveria uma única e grande Cultura em desenvolvimento, da qual as diferentes culturas seriam fase ou etapas. “No entanto, no século XX, a Filosofia, afirmando que a História é descontínua, também afirma que não há a Cultura, mas culturas diferentes [...]” (p. 51).

O terceiro elemento integrador da educação kantiana é a prudência. Kant (1999, p. 26) diz, a respeito da prudência, em sua obra *Sobre a Pedagogia*:

A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins.

A prudência configura-se, pois, como uma habilidade no uso, tanto das coisas quanto dos outros homens para a realização de um fim pessoal, e do manejo da habilidade no uso das coisas e dos homens para o bom convívio social no mundo. A formação da prudência prepara o homem para se tornar um cidadão, pois lhe concede um valor público. Por último, assevera Kant (1999, p. 26):

Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda a sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.

A questão de moralidade, trata Kant (1974) principalmente em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Para ele, o ato moral não se assinala através de nossas inclinações, mas se produz por uma boa vontade, alcançada pela razão. É a razão, ademais, que pede respeito a uma Lei Universal, que desejamos venha a ser cumprida por todos, inclusive por nós mesmos. Temos, então, um dever que vale por si mesmo, independentemente das inclinações humanas. A boa vontade, de outra parte, age por um dever imposto por uma máxima

(princípio prático subjetivo do querer) que pode se tornar Lei Universal.

A razão pura nos mostra com clareza que, para ser universal e necessária a todo o ser racional, a ação não pode ter base no contingente e particular. Assim, os atos morais têm que se originar em um sentimento de dever anterior, que se estabeleça em si mesmo de forma apriorística através de uma vontade determinada pela razão pura prática. Kant (1999, p. 122), assim, estabelece uma lei universal, que denomina imperativo categórico, expressando-o por várias fórmulas. Ei-las:

1. Lei Universal: "Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal."

a) Variante: "Age como se a máxima da tua ação fosse para ser transformada, através da tua vontade, em uma lei universal da natureza."

2. Fim em si mesmo: "Age de tal forma que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim e nunca simplesmente como meio".

3. Legislador Universal (ou da Autonomia): "Age de tal maneira que tua vontade possa encarar a si mesma, ao mesmo tempo, como um legislador universal através de suas máximas."

a) Variante: "Age como se fosses, através de suas máximas, sempre um membro legislador no reino universal dos fins."

Com relação à educação, Kant afirma que não é suficiente treinar as crianças; devemos ensiná-las a pensar. E acrescenta que é descurada a moral na educação privada. Diz ele, ainda, que seria necessário fundar escolas experimentais antes de criar escolas normais (KANT, 1999, p. 28). Ao criticar a situação em seu tempo, assinala que as escolas públicas eram apenas o aperfeiçoamento da educação doméstica. E que a educação privada, dada pelos próprios pais e por auxiliares, tinha o inconveniente de dividir a autoridade entre uns e outros.

O criticista indica, ainda, algumas regras indicativas para quem educa. Por primeiro é aconselhável que se dê liberdade à criança desde a primeira infância,

mas com a condição de não impedir a liberdade dos outros; por segundo, deve-se mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir seus próprios; em terceiro, provar que o constrangimento que lhe é imposto tem por finalidade ensinar a usar bem sua liberdade; e, por derradeiro, que a educamos para que possa ser livre um dia, dispensando os cuidados de outrem.

Em dois distintos capítulos de sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant trata da educação física e da educação prática. A educação física, para ele, consiste nos cuidados materiais prestados às crianças pelos pais, amas de leite ou babás (KANT, 1999, p. 37). Já a educação prática (p. 85 e segs.) pertencem a habilidade, a prudência e a moralidade. A habilidade deve ser sólida, bem fundada e tornar-se, pouco a pouco, um hábito de pensar. A prudência consiste na arte de aplicar aos homens nossa habilidade. E a moralidade diz respeito ao caráter. Para a solidificação do caráter moral das crianças, devemos ensinar-lhes, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. São deveres consigo mesmo e deveres para com os demais. Os primeiros consistem em conservar uma certa dignidade interior que faz do homem a criatura mais nobre de todas. E os seguintes, que devem ser inculcados desde cedo na criança, referem-se aos direitos humanos, procurando que ela assiduamente os ponha em prática.

Kant diz que faltaria nas escolas um catecismo do direito que mencionasse casos referentes à conduta que há de manter na vida cotidiana, que comportassem a pergunta: isso é justo ou injusto?

Na educação, segundo o criticista, tudo depende de se estabelecer bons princípios!

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. 1 ed. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Os Pensadores)

_____. *Sobre a Pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

VIEGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

Psicopedagogia: alguns conceitos básicos para reflexão e ação

Jaqueline Santos Picetti¹

Tania Beatriz Iwazsko Marques²

INTRODUÇÃO

Ao finalizar a segunda edição de um curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), constatou-se a importância de produzir escritos a respeito de alguns conceitos que são base para o trabalho na área. Por isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma produção escrita sobre questões básicas para o entendimento e o atendimento psicopedagógico.

O QUE É A PSICOPEDAGOGIA?

A Psicopedagogia é o campo que estuda a aprendizagem em suas diferentes relações e circunstâncias. Ela se ocupa do processo de aprendizagem e suas variações e da construção de estratégias para a superação do não-aprender, tendo como um de seus focos principais a autoria do pensamento e da aprendizagem.

A Psicopedagogia tem uma visão integrada da aprendizagem, entendendo que todas as dimensões do sujeito são coparticipantes de seus processos de

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Doutora em Educação. E-mail: jaquelinepicet-ti@gmail.com.

² Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Educação. E-mail: taniabimarques@bol.com.br.

aprendizagem, por meio do entrelaçamento e da manifestação dos processos cognitivos, afetivo-emocionais, sociais, culturais, orgânicos, psíquicos e pedagógicos, concebendo o sujeito como individual e coletivo.

A Psicopedagogia transita entre os aspectos pedagógicos e psíquicos e entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Sua intervenção possibilita que indivíduos, grupos e instituições desenvolvam seus processos de aprendizagem de forma saudável, resgatando o prazer de aprender e descobrindo-se como autores de seus próprios processos.

Nota-se, com base na experiência na área da Psicopedagogia, que é preciso diferenciá-la da Educação Especial, conforme o artigo 58 da Lei nº 12.796, de 2013:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Assim, pode-se dizer que a Psicopedagogia atende aos sujeitos que necessitam de um olhar articulador sobre seu processo de aprendizagem, criando estratégias para a superação do não-aprender e a autoria. Já a Educação Especial, conforme a Lei nº 12.796 de 2013, tem o seu trabalho direcionado para os sujeitos com Necessidades Educativas Especiais.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

A atuação da Psicopedagogia pode acontecer a partir da perspectiva Clínica, Institucional e da Pesquisa.

A Psicopedagogia Clínica ocupa-se do entendimento do sujeito que aprende, através de sua história pessoal, de seus vínculos familiares, de sua modalidade de aprendizagem, compatibilizando conhecimento e saber. Procura compreender o sujeito a partir de seu processo de aprender e de não aprender,

indagando como, o que e de que maneira ele pode aprender. Exerce suas funções nas dimensões terapêutica e institucional, buscando a compreensão das complexas relações de aprendizagem, dos lugares e papéis de sujeitos em suas redes históricas e pela formulação de espaços e dispositivos adequados ao resgate e à promoção da aprendizagem. A Psicopedagogia Clínica também realiza ações voltadas para o resgate da aprendizagem, através da formulação de espaço e vínculo de confiança e da proposição de recursos adequados e específicos; e busca possibilitar que o sujeito construa sua autoria na aprendizagem.

A Psicopedagogia Institucional considera as amplas e intrincadas relações de aprendizagem de uma instituição, analisando as relações institucionais e buscando elaborar condições de articular a qualificação dos processos de aprendizagem. Objetiva fazer com que os sujeitos de um grupo possam se conceber e agir como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Essa perspectiva da Psicopedagogia pode ter como objetivo, na escola, a diminuição da incidência dos problemas de aprendizagem. Também analisa e age em relação às questões da didática e da metodologia, através da intervenção: na formação permanente e na assessoria junto aos professores; no atendimento familiar; no diagnóstico de sujeitos; no relacionamento entre alunos e professores; nas relações afetivas envolvidas nos processos de aprender; no significado que os alunos e professores dão à aprendizagem; na elaboração de currículos e ações pedagógicas que tenham efetivo desempenho junto ao processo de aprendizagem.

A Psicopedagogia como área de pesquisa compõe um conjunto de conhecimentos que auxiliam na investigação dos fenômenos dos processos de aprendizagem humana.

QUEM É O PSICOPEDAGOGO?

O psicopedagogo é um especialista em Psicopedagogia. Sua formação ocorre, geralmente, através de cursos de Especialização, possibilitando o apro-

fundamento dos conhecimentos obtidos nos cursos de graduação e a ampliação da discussão sobre os aspectos da aprendizagem, de sua autoria e da superação do não aprender. Assim, se uma pessoa tem a graduação em Licenciatura em Matemática e a especialização em Psicopedagogia, ela será Licenciada em Matemática e Especialista em Psicopedagogia. Se a pessoa tem graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, ela será uma Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia. Se ela tiver a graduação em Psicologia e Especialização em Psicopedagogia, ela será uma Psicóloga e Especialista em Psicopedagogia.

O especialista em Psicopedagogia é um profissional habilitado a lidar com os processos de aprendizagem e suas dificuldades junto às crianças, aos adolescentes, aos adultos ou às instituições, instigando aprendizagens significativas, de acordo com suas possibilidades e interesses. Em sua prática, o especialista em Psicopedagogia pode auxiliar na busca do prazer de aprender, na construção de um novo significado para as formas de aprender, da compreensão, por parte dos sujeitos, da maneira como aprendem e de como utilizar suas estratégias em relação a novos conhecimentos.

ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES DE SEREM OBSERVADOS

Entre os diferentes aspectos que precisam ser considerados ao longo de um atendimento psicopedagógico, seja institucional ou clínico, destacam-se alguns que necessitam de atenção, tais como: o momento do diagnóstico, a anamnese, a elaboração de hipóteses e a análise do processo de construção da lecto-escrita.

O processo diagnóstico caracteriza-se como os primeiros encontros nos quais se interage de forma mais direta com o sujeito encaminhado e com sua família, procurando conhecer mais detalhes de sua história. Porém, não é um momento fechado, que tenha como objetivo atribuir um rótulo ao sujeito. Há diagnósticos como transtorno de hiperatividade e déficit de atenção, autismo,

entre outros, que não podem ser dados por um especialista em Psicopedagogia, que pode sugerir para a família procurar um profissional como um psiquiatra ou um neurologista para avaliar e realizar tal diagnóstico. O especialista em Psicopedagogia deve sempre realizar os encaminhamentos que julgar necessários, mencionando que há outras questões que também atrapalham a aprendizagem do sujeito e que só podem ser avaliadas por outro profissional habilitado. Por isso, fala-se tanto das parcerias nos atendimentos psicopedagógicos e de um trabalho interdisciplinar.

Considerando-se que o trabalho interdisciplinar é fundamental na ação psicopedagógica, é importante conhecer as ferramentas que existem e são usadas pelos outros profissionais envolvidos, para saber entendê-las adequadamente quando se recebe um diagnóstico. Porém, isso não significa que se possa utilizá-las, já que algumas ferramentas são de uso exclusivo do psicólogo, do fonoaudiólogo ou do médico.

O diagnóstico psicopedagógico necessita concentrar-se nos processos de aprendizagem. Esse momento não pode estar focado apenas no sujeito, mas em todas as relações que ele mantém, seja na família, na escola ou no grupo de amigos, dentre outros. O diagnóstico é um momento no qual se pode iniciar o levantamento de hipóteses sobre como e o que o sujeito aprende, bem como o que o impede de aprender. Nessa ocasião, já se inicia também o tratamento. Quando se analisa a situação do sujeito, precisa-se propor desafios de superação, para que novas hipóteses possam ser levantadas e questões já possam ser superadas. Logo, não há uma separação rígida entre o período do diagnóstico e o do tratamento. Ao iniciar o diagnóstico, já se está começando o tratamento.

Ao longo do processo diagnóstico, é importante ser realizada uma entrevista de anamnese, que se constitui numa técnica de investigação e análise, a partir da retomada da história de vida do sujeito através de uma conversa com a família. Ela é utilizada para auxiliar o profissional a compreender o funcionamento familiar, no sentido de se observar como o sujeito é visto por esse grupo, qual é o seu papel, como o veem e compreendem sua situação ao longo da vida e como descrevem a dificuldade de aprendizagem. A anamnese auxilia o

especialista em psicopedagogia a compreender o processo de aprendizagem do sujeito em diferentes momentos de sua vida. Por isso, suas perguntas devem se centrar mais no “como” do que no “quando”, como, por exemplo: Como foi que ele começou a andar? Como foi que ele aprendeu a falar? O quando traz uma questão mais relacionada com a temporalidade, o que tem importância, mas não tanto quanto o processo de cada aprendizagem.

A elaboração de hipóteses sobre como o sujeito aprende e o que o impede é de suma importância para o atendimento, pois é a partir dela que a ação do especialista em psicopedagogia é planejada e organizada. Ao longo de todo o tratamento, as hipóteses são elaboradas, superadas e redefinidas. A partir da superação de uma questão, outra poderá ser elaborada pelo especialista em Psicopedagogia. É significativo sempre partir do que o sujeito sabe fazer, o que conhece, aquilo no que tem sucesso. Além de reforçar suas possibilidades, com essa perspectiva também se consegue, muitas vezes, observar e analisar as estratégias utilizadas e ajudá-lo a usá-las nas situações de dificuldades.

Outro aspecto relevante tem relação com as inúmeras vezes em que os especialistas centram a investigação psicopedagógica na leitura e na escrita quando o encaminhamento ocorre devido a uma dificuldade nessa área. Porém, precisa-se sempre lembrar de também analisar questões relativas ao pensamento lógico-matemático. Várias vezes, recebe-se dos educadores a avaliação de que o sujeito domina as questões relacionadas ao conhecimento matemático, mas o que ele consegue fazer são cálculos mecanizados, sem compreensão. A construção do pensamento lógico-matemático é estruturante da construção da leitura e da escrita, ou seja, são a base para a aprendizagem da leitura e da escrita. A testagem do nível de leitura e escrita precisa ser realizada juntamente com a observação, pois é importante observar as estratégias que o sujeito utiliza para ler e escrever sua própria produção.

Este artigo teve como objetivo apresentar algumas questões relevantes para o entendimento e o atendimento psicopedagógico. Porém, tem-se a certeza de que muitas, igualmente importantes, não foram abordadas e, com isso, destaca-se a necessidade constante de estudos. A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que está sempre em avanço, necessitando de espaços intensos de trocas e discussões, tanto teóricas quanto práticas. Por isso, sabe-se da relevância da formação de grupos de apoio, trocas e estudos entre os especialistas em Psicopedagogia, cujo trabalho pode ser organizado e qualificado a partir da construção desses grupos, que realizam um papel de supervisão das ações no atendimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.

Este livro foi composto na tipologia Lapidary333 BT, em corpo 12
e impresso no papel Offset 75g/m² na Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645
– editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira • Editoração: Luciane Delani
(coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Cláudio Marzo da Silva, Cristina Thumé Pacheco e Lucas Ferreira
de Andrade • Administração: Aline Vasconcelos da Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann,
Gabriela Campagna de Azevedo, Getúlio Ferreira de Almeida, Heloísa Polese Machado, Janer Bittencourt,
Jaqueline Trombin e Laerte Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo