

Práticas curriculares Contemporâneas:

desafios e possibilidades emergentes



Práticas curriculares Contemporâneas:

desafios e possibilidades emergentes



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas curriculares contemporâneas [livro eletrônico] : desafios e possibilidades emergentes / organização Cristiane de Castro Ramos Abud. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89949-98-5

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação
3. Práticas educacionais I. Abud, Cristiane de Castro Ramos.

22-111405

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129



10.48209/978-65-89949-98-5

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM DEBATE: SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO E CURRÍCULO DE PROFESSORES.....	6
---	---

Abraão Danziger de Matos

doi: 10.48209/978-65-89949-98-1

CAPÍTULO 2

UMA VISÃO DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MURAI COLABORATIVOS PADLET E MURAL.CO.....	24
---	----

Andréa Ad Reginatto

Daiana Pereira Torres Righi

Murillo Jaime Leão

Simone Rossi

Vanessa Ribas Fialho

doi: 10.48209/978-65-89949-98-2

CAPÍTULO 3

“DESEMPAREDAMENTO: VAMOS VERDEJAR A ESCOLA ?”.....	41
--	----

Daniela Bitencourt Andara

doi: 10.48209/978-65-89949-98-3

SOBRE A ORGANIZADORA.....	53
---------------------------	----

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	54
------------------------------------	----



10.48209/978-65-89949-98-1

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM DEBATE: SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO E CURRÍCULO DE PROFESSORES

Abraão Danziger de Matos

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil torna-se um objeto de estudo relevante tendo em vista o conceito em análise, apresentado por Foucault (1999), a partir dos conceitos contidos na economia política apresentados por Ricardo e Smith, mas transcendendo-os. Essa justificativa é reforçada quando se considera que esse processo de aperfeiçoamento observa obstáculos, institucionalizados ou não, relativos à normatividade referente ao tema, às características socioeducacionais, aos cursos formadores e aos currículos dos cursos de licenciaturas.

Tal relevância consiste na compreensão do indivíduo frente a determinados sistemas de sujeição, em que a força de trabalho é compreendida a partir das relações de poder e demais comportamentos sociais, inclusive nas relações de trabalho quando fogem dos limites capitalistas de produção massiva e levam à subjetividade de compreender que o trabalho adita valor não somente à mercadoria como também ao indivíduo, [...] Ou seja, o trabalho seria uma idéia [sic] complexa, historicamente construída no interior de múltiplos dispositivos sociais. (BASTISTA; GUIMARÃES, 2009, p. 127).

Neste sentido, a formação dos profissionais do magistério, assim como a prática pedagógica, como atividades intelectuais, devem ser pautadas pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista. Não se trata de marcar a formação docente por aprender a fazer bem algo novo; a intenção é aprofundar a compreensão e aguçar a inteligência, a sensibilidade e o compromisso dos profissionais da Educação (PINAR, 2003).

Cabe o ressaltar os elos entre a estrutura interior do professor e a sua atuação no mundo, ou seja, entre interioridade e exterioridade, hoje quase ausentes da formação e da prática docente (BERNSTEIN, 1998). Proponho, ainda, que a formação docente se torne uma conversação instigante, cujo desenvolvimento

possa intensificar a recuperação sugerida. Por conversação, refiro-me aos encontros que se desdobram nas escolas e nas salas de aula, pautados por diálogos densos, abertos, interessados e plenos de subjetividade (PINAR, 2003). Nessa conversação, reservo assento privilegiado para a teoria de currículo e suas pertinentes análises sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar. É importante que se discuta com os professores, convocados a ensinar as diferentes disciplinas, o espírito que as deve animar. No currículo da formação docente, há que se reservar significativo espaço para que se avaliem as escolhas referentes ao que e como ensinar, que se apreciem suas razões e as necessidades a que visam a atender. Deve-se, assim, familiarizar os futuros docentes com os problemas para os quais os conteúdos curriculares pretendem oferecer soluções provisórias. Ou seja, é essencial iniciá-los nos grandes desafios a serem enfrentados pela Educação na sociedade. É essencial que os professores selecionem e ensinem conteúdos significativos, capazes de facilitar ao estudante melhor se situar no mundo em que vive e perceber as situações agressivas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe, raça e gênero. A intenção é propiciar a compreensão de que essas situações não são inevitáveis e podem ser transformadas.

O modo como aprendemos, nos últimos 50 anos, sofreu drásticas mudanças. Em contrapartida, a forma como ensinamos se manteve quase estática. É certo que, ao longo dos milênios, o *homo sapiens* teve de se adaptar às intercorrências que surgiam durante a vida, o que era feito por meio do aprendizado. Ocorre que tal aprendizado foi mudando conforme as necessidades humanas também se transformaram. O processo, entretanto, não ocorreu isoladamente, mas sim por meio da transmissão de saberes, sobretudo adquiridos a partir de experiências pessoais. Silva e Freire (2020) evidenciam que em tribos e em comunidades primitivas, isso era mais frequentemente observado, na medida em que tinham na figura dos anciãos a maior autoridade de decisões coletivas, tanto

as que se referiam a temas agrícolas (como escolher o tempo de semear ou colher) quanto aquelas que diziam respeito às relações entre seus membros.

O crescimento da informação e o conhecimento produzido nestes últimos 50 anos, produtos do desenvolvimento de potentes tecnologias de informação e comunicação, criam uma situação permanente de instabilidade e de mudança no conhecimento. Cada vez menos os tempos de aprendizagem se limitam aos tempos letivos; aprende-se em qualquer lugar, a qualquer hora, valendo-se da mobilidade dos tablets, dos iPods, dos celulares e do acesso à internet. Essa foi uma mudança gradual, promovida pela difusão das novas tecnologias advindas da Revolução Tecnológica (SILVA; FREIRE, 2020).

No início, a transmissão de saberes e de conhecimentos era realizada por vias orais. A partir do surgimento da escrita, um suporte físico para a transmissão de conhecimentos surge, permitindo que esta ocorra através do espaço e do tempo de forma mais exata, o que não ocorria por meio da transmissão oral. Assim, foi fortalecido o modelo transmissivo de informações como base para a construção do conhecimento.

Uma consequência surpreendente surgiu por meio disso, qual seja a possibilidade de se adquirir conhecimento em menos tempo, a partir do acesso a textos adequados. A partir dessa constatação, os seres humanos começaram a desenvolver sistemas educativos que distingue o momento de aprender e o momento de produzir. Certamente, o enriquecimento pela experiência continua sendo produzido, e os anos de prática continuam sendo valorizados. Mas, por óbvio, isso não acontece da mesma forma como ocorria durante o início da humanidade.

Isso também influenciou a forma como a sociedade via o exercício de profissões. Enquanto que, na Antiguidade, os seres humanos trabalhavam independentemente de ter algum conhecimento técnico, adquirindo estes durante suas

experiências, atualmente o reconhecimento para exercer uma profissão muitas vezes depende de uma formação inicial. Assim, a idade de incorporação ao mercado de trabalho passa a ser adiada até os 22 ou 24 anos, estando a formação inicial prolongada, passando a incorporar inclusive programas inicialmente previstos para uma formação posterior, como as pós-graduações (BARTOLOMÉ *et al.* 2021).

Hoje, as tecnologias exercem grande influência sobre o ensino e a transmissão de conhecimentos. Por meio delas, espaços são redesenhados e as noções de tempo e gestão de recursos são otimizadas. O sistema de Educação à Distância (EAD), é o maior exemplo de como a educação modificou-se substancialmente evidenciando uma possibilidade importante na disponibilização de educação formal com melhor alcance e melhores custos (SILVA; FREIRE, 2020).

O sistema EAD vem ganhando espaço no mercado, estando a procura por ele sofrendo um aumento expressivo nos últimos anos. No Brasil, inclusive, muitos cursos de graduação e de pós-graduação, assim como cursos de idioma e cursos profissionalizantes passaram a adotar o regime EAD.

Tudo isso foi possível por meio das Tecnologias da Informação, as quais propiciaram ao espaço acadêmico maior mobilidade, fazendo com que o regime EAD tivesse seus limites ampliados, criando novas possibilidades e projeções de maior aplicabilidade em um futuro próximo.

Concomitante ao aumento da utilização do regime EAD, a questão da formação docente inicial vem sendo objeto de discussão ao longo dos últimos anos, devido a uma série de circunstâncias. Dentre elas, estão a qualidade dos cursos de graduação, o currículo destes cursos e o desenvolvimento adequado das habilidades necessárias a um ensino contextualizado e motivador. Entretanto, o regime à distância se transformou em uma opção relevante, alternativa à formação docente tradicional em cursos presenciais.

No Brasil, o alcance do EAD aumentou significativamente, em razão da maior flexibilização com relação à mobilidade e à custos. O público mais jovem é o mais alcançado, devido à utilização de meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Muitos aspirantes à carreira do magistério, inclusive, optam por estudar à distância.

Por conseguinte, a transição entre do presencial para o EAD, que, por sua vez, representa uma verdadeira migração das práticas educativas para ambientes online, é caracterizada principalmente pela substituição de relações humanas por relações intermediadas por recursos tecnológicos. Devido a isso, o entendimento da subjetividade nos ambientes eletrônicos para o aprimoramento dos processos de ensino à distância é pertinente. Isso porque, apesar de ser um sistema alternativo muito promissor devido a peculiaridades individuais como ritmo, mobilidade e disponibilidade temporal, o EAD ainda não serve de objeto de estudo no que tange à gestão de ambientes virtuais, os quais são essenciais para a oferta de excelência nos cursos à distância.

Devido às facilidades que o EAD oferece, como já mencionado, o aspecto subjetivo dessa modalidade de ensino tem muito destaque no estudo acerca do tema. Por isso, este estudo tem como objetivo caracterizar a subjetividade do EAD, por meio de uma pesquisa de caráter exploratório.

MÉTODO

O presente estudo foi do tipo Revisão Bibliográfica, que segundo Gil e Vergara (2015), corresponde à elaboração de uma análise aprofundada da literatura, o que contribui para fomentar discussões acerca de métodos bem como resultados de pesquisas, como também propõe reflexões sobre estudos futuros a serem realizados. Esse método de pesquisa tem como premissa obter um conhecimento amplo sobre determinado assunto ou fenômeno, tendo como base estudos anteriores.

SUBJETIVIDADE: CONCEITO

A subjetividade é um conceito que remete ao individual. Trata-se de uma expressão alinhada à individualidade, sobretudo com relação à sua verdade e sua percepção pessoal. Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizada a conceituação desenvolvida por González Rey (1998; 2012), a qual é estudada tendo em vista a multidimensionalidade da constituição subjetiva individual. Para analisar tal conceito, entretanto, é importante ter-se um olhar interdisciplinar.

O autor destaca que o subjetivo é aquilo composto de processos e de formas essencialmente diferentes, em decorrência da incorporação de diferentes níveis as relações interpostas e as concepções de mundo. Representa, portanto, um elemento a ser estudado considerando a multiplicidade de formas de construção teórica que pode adotar, inclusive seu aspecto social e psíquico (GONZÁLEZ REY, 1998).

Segundo Gonzalez e Gomez (2005), trata-se de dum espaço simbólico cujas entradas às suas vias dão-se por modos diferentes. O indivíduo, em suas ações e reflexões conscientes, expressa de modo particular o que o circunda a ele e a outros coletivamente.

Numa obra anterior, os autores referidos destacam a subjetividade humana como a apresentação de uma organização partícipe de cada momento da busca ativa de sentidos. Trata-se, portanto, de um processo em permanente desenvolvimento. Neste caso, as dimensões reflexiva e interativa, assim como a historicidade do indivíduo constituem elementos que se integram na produção de uma resposta para a questão posta.

Destarte, o autor sublinha que o sujeito, em sua dimensão reflexiva, experiencial e reflexiva é parte integrante de seu próprio desenvolvimento, este cons-

tituído por formas não externas, mas sim constitutivas de seu presente. Assim, o indivíduo transcende o contexto social, gerando realidades individuais. O simbólico ao se integrar ao emocional, gera subjetividades, rompendo a prevalência externa que preme a interna.

Isso decorre porque o fator social não é alheio ao ser humano, posto que o traço simbólico dos processos sociais na cultura representa um momento singular do funcionamento psíquico humano, que permite ao homem transcender aos sinais do ambiente e se tornar-se um criador das próprias realidades em que se encontra. Esse processo, ao vir a lume, trouxe consigo uma nova qualidade, isto é, o símbolo alinha-se ao fator emocional num processo que açambarca a experiência humana como uma maneira de sentir a partir do qual desvela-se, radicalmente, o determinismo do externo sobre o interno (GONZÁLEZ REY, 1998).

Dessa maneira, autor salienta que, historicamente, durante a repressão stalinista, sucedida pelas representações do materialismo marxista e pela objetividade, a riqueza dialética das discussões foi perdida. Discussões aprofundadas com a problematização das questões passaram a ser menos importantes do que a produção material, frente aos ditames cientificistas, mecanicistas e deterministas da objetividade do movimento capitalista. Nessa mesma fase, emergiam alertas de que o social deveria também ser entendido como fenômeno emergido na consciência individual. González Rey lembra que a questão da subjetividade não teve espaço nessa época, tendo sido subvalorizada por longa data.

Além disso, para o autor, a dimensão simbólica da subjetiva não se achava contemplada antes do surgimento do construcionismo social, uma vez que, neste momento, reconhecimento da natureza simbólica das práticas humanas, do psiquismo humano e da realidade cultural, de fato as relativiza enquanto processos que se definem histórica e culturalmente (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 179).

A historicidade, pois, trata-se de um elemento da subjetividade, uma vez que se encontra impressa nas manifestações subjetivas, já que o indivíduo, por ser uma construção histórica, reflete experiências e encontros ao longo de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2012).

Ademais, outro aspecto seria a o papel do mal-estar frente ao surgimento da produção subjetiva. Tais hipóteses sobre o mal-estar do sujeito permitem fixar diferentes conjecturas sobre a vida dela e sobre os seus modos atuais de se relacionar com a realidade em derredor. Assim sendo, cientes, pois, de que esse saber é apenas uma opção da inteligibilidade, como todo saber, e que não leva a uma solução do problema, cabe ressaltar que se trata de um processo que tem por foco uma produção subjetiva alternativa nessa pessoa, permitindo-lhe posicionar-se e, a partir daí, produzir percepções subjetivas que possam representar opções viáveis para as novas configurações, oposta daquela que lhe está gerando sofrimento (GONZÁLEZ REY, 2012).

Assim, o mal-estar parece estar intimamente relacionado ao processo para emergência de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2012). Isso ocorre porque ao indivíduo é imposta é uma situação para a qual ele já conhece uma resposta mais adequada, assim, ao aplicar sua própria resposta, o indivíduo produz um entendimento diverso acerca daquela situação, formando uma manifestação subjetiva.

Dessa forma, ainda, surge um descompasso relacionado ao exterior e ao interior individual, os quais se encontram sob distintas historicidades, podendo fazer com que se inicie a emergência do mal-estar descrito por Gonzalez.

Muitas vezes, tal mal-estar não é revisto ou reelaborado, principalmente quando a asserção não foi adequadamente desenvolvida ou quando um se encontra um alcance dispare para a compreensão de algum fato. Trata-se, entre-

tanto, de um processo completamente natural, que demanda esforço e compreensão acerca de algo.

Mas é importante que haja, por parte do indivíduo, um interesse pelo diverso, pelo diferente, uma vez que, sem esse interesse, há a perpetuação de ideais estabelecidos pelo externo e pela manutenção do indivíduo na zona de conforto. Sob essa perspectiva, o diverso funcionaria como mecanismo para a concepção de formação de noções críticas acerca de algo, uma vez assimilado de forma adequada. Justamente por isso, o diverso possui grande importância para a subjetividade individual.

Quando observada a interação da subjetividade no campo social-universal, destaca Gonzalez Rey (2012), sublinha que o posicionamento da teoria da subjetividade enfatiza a presença de um sistema diverso, que se organiza de diferentes modos sociais de subjetivação, conservando um relacionamento recursivo entre si, configurando-se em formas particulares nos distintos cenários e práticas sociais.

Nesse sentido, as subjetividades individuais no contexto universal são fortemente e continuamente influenciadas pelas subjetividades sociais. Isso porque os espaços sofrem reconfigurações de forma constante e de diferentes formas, sendo uma destas a própria subjetividade das pessoas que compartilham entre si práticas sociais (GONZÁLEZ REY, 2012). Assim, há a imposição do externo sobre o interno.

Assim sendo, a imaginação, aliada à subjetividade individual que impede a submissão frente à dominação social instituída, configura uma tensão entre o indivíduo e os processos institucionalizados de sua vida social, apresentadas como a relação entre a subjetividade social e individual, onde uma nunca é extrínseca a

outra, surgindo, pois, de várias maneiras, um processo de mudança nos espaços sociais que, por essa dinâmica, afetam as pessoas (GONZÁLEZ REY, 2012).

Mas, em contrapartida, Gonzalez admite que a subjetividade individual também impõe a subjetividade social uma tendência à mudança, apresentando a estas novas configurações (GONZÁLEZ REY, 2012). Esse processo é facilitado pela própria organização da subjetividade social: por ser oriunda do compartilhamento das subjetividades individuais, está sujeita às imposições por estas determinadas.

No tocante ao EAD, é importante que se estabeleça uma interação entre o aprendiz e o mediador, sobretudo quando esta se baseia no diverso. Entretanto, é preciso que sejam construídos espaços que dão azo a essa expressão, permitindo que a dimensão da subjetividade seja expandida a diversos ambientes educacionais.

Dessa forma, a subjetividade, como princípio norteador, pode ajudar a compreender a singularidade da formação docente, principalmente no que tange ao EAD. Cada docente tem sua maneira singular de elaborar pesquisas, atuar, encontrar soluções, interpretar as relações à sua volta. No caso do ensino à distância, essa singularidade ganha profundidades ainda mais abismais, devido ao caráter superficial das relações digitais.

Mas não somente isso. O EAD, ao passo que comunica a sensação de se estar conectado com pessoas do mundo todo, também prorrompe, nas mentes, uma sensação de isolamento que obsta o sujeito a deter-se mais a si e a seus aspectos perceptivos, para o entendimento das circunstâncias da realidade.

Por isso, no presente estudo, a subjetividade conceituada por Gonzalez foi selecionada justamente por apresentar esse aspecto duplo de influencias social-individual. Isso porque há o favorecimento da figura subjetiva individual, o que permite com que a verdade individual também seja favorecida.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO

Os modelos de educação a distância são uma alternativa importante à formação de novos profissionais, já que permite mais flexibilidade nas relações de ensino-aprendizagem, bem como reduz os custos dos alunos e amplia as ofertas de ensino em áreas de difícil acesso ou pouco contempladas com bons sistemas educacionais.

Moore e Kearsely (2010) definem a educação à distância como algo planejado intermedia por meio de tecnologias, exigindo técnicas especiais de criação de curso e instrução, todas baseadas em recursos tecnológicos. Os autores destacam a separação espaço-temporal dos alunos e dos professores, na medida em que a modalidade permite a ultrapassagem dos limites físicos da sala de aula.

No Brasil, o ensino à distância é regulamentado por meio do Decreto 5.622/2005, o qual define a educação à distância como modelo educacional em que a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com o emprego de meios e tecnológicos, de informação e comunicação, a fim de que estudantes e professores desenvolvam suas atividades educativas em lugares ou tempos diversos, com a maior precisão e proveito possíveis.

Os primeiros cursos à distância no país surgiram por meio dos cursos de correspondência, por meio dos quais os materiais auto instrucionais eram enviados aos estudantes por meio dos Correios. Um exemplo muito clássico dessa prática é o Instituto Universal Brasileiro, que até hoje fornece cursos técnicos e profissionalizantes por meio de correspondências. Em 1960, começaram-se a utilizar os rádios para fins educacionais, o que se expandiu para a televisão e para o vídeo, posteriormente. Mais recentemente, com a difusão da Internet, a EaD alcançou a digitalização dos recursos didáticos, bem como ampliou a oferta de cursos com menor custo e maior alcance.

Uma qualidade importante da EAD se trata da multiplicidade na oferta de cursos, o que permite que diferentes estudantes, com diferentes perfis, tenham acesso à educação.

Apesar de as modalidades auto instrucionais já existirem, como na época em que eram comuns os cursos por correspondência, atualmente as tecnologias permitiram que os alunos desenvolvessem melhor suas habilidades de autogestão da aprendizagem, o que ocorre principalmente devido ao surgimento de processos interativos dentro das plataformas de estudo, as quais permitem que o aluno, mesmo à distância, entre em contato com o professor de forma rápida (CAMARGOS-JÚNIOR, 2011).

Uma das preocupações geradas pelo regime, em contrapartida, é a possível diminuição do número de professores que optam por dar aulas presenciais, na medida em que através do regime à distância o docente teria maior público; assim, no EAD, o professor teria novas oportunidades de trabalho a serem exploradas (NETO, 2010). Entretanto, acredita-se que o efeito pode ser o contrário, na medida em que nem todos os professores gostam do regime à distância, justamente pela diferença na interação entre aluno-professor.

Outra preocupação se trata da deficiente interação entre aluno e professor nos regimes à distância. O temor é que a qualidade de ensino caia. Entretanto, é preciso afastar essa concepção. Isso porque, no regime à distância, os métodos de ensino e o planejamento didático serão idealizados conforme as necessidades dos alunos e conforme o método de ensino a distância, o qual desenvolve suas próprias ferramentas de ensino, que visam favorecer o processo de autonomia dos alunos (CAMARGOS-JÚNIOR, 2011).

Apesar das preocupações o EAD se trata de uma modalidade que favorece, e muito, o acesso das pessoas à educação, sobretudo no ensino superior, democratizando o ensino e a faculdade. Assim, para que sejam potencializadas

as ferramentas de estudo nessa modalidade, alguns autores sugerem a análise das formas de intercâmbio que podem ser interpostas entre o ensino presencial e o ensino à distância, de modo a criar modelos que se complementem.

A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EAD

Nos últimos anos, a formação de professores no Brasil tem sido alvo de críticas constantes, sobretudo ao que tange à qualidade dos cursos oferecidos, à articulação entre teoria e prática e aos incentivos à pesquisa acadêmica. Silva e Freire (2020) evidenciam que devido a essas críticas, buscam-se novas formas de formação de professores, o que também é causado devido ao surgimento de novas demandas exigidas pelas novas gerações de estudantes, o que também afeta a Licenciatura. A educação a distância, devido ao seu caráter tecnológico, pode ser a escolha das gerações mais recentes, estas mais atentas às tecnologias.

Nesse sentido, a formação de professores em modalidade a distância deve se atentar às metodologias utilizadas, considerando as novas exigências sociais e educacionais. Por meio da mediação pedagógica, isso pode ser possível, na medida em que há o planejamento cuidadoso de situações didáticas que podem favorecer aos estudantes. Assim, a formação dos professores na modalidade a distância deve ser voltada à formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua própria prática pedagógica (OLIVEIRA, 2003).

Oliveira (2003) destaca ainda que, algumas práticas didáticas como a resolução de problemas concretos, projetos colaborativos, pesquisas coletivas, dentre outras, podem favorecer a aprendizagem dos estudantes da modalidade EAD.

Segundo Moore e Kerarley (2010), o Brasil ocupa uma posição única frente aos outros países por possuir uma Secretaria própria especializada em Educação

à Distância, o que favorece a implementação de novas medidas voltadas à essa prática. Assim, a melhoria dessa modalidade se trata de uma política nacional.

Entretanto, é preciso destacar que as modernas tecnologias não devem substituir completamente as relações interpessoais postas presencialmente, sendo recomendável a criação de espaços híbridos, para a troca de experiências. Isso porque a distância pode impedir que ocorra um envolvimento real entre os estudantes e os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo educativo envolve ao menos três componentes: o professor, o aluno e a interação entres estes. Na EAD todos os três componentes podem ter características semelhantes ao ensino presencial tradicional ou serem bastante diferentes. O professor tem seu papel ampliado de simples transmissor de informações para outros como: gestor do processo, criador de material instrucional, facilitador do processo, conselheiro, guia, etc. O aluno passa de um receptor de informações para um agente ativo da construção e reelaboração de conhecimento, com autonomia dos sujeitos. A interação entre estes atores (professor e aluno) passa a depender muito mais do meio (mídias utilizadas e correspondentes linguagens) e dos métodos de ensino- aprendizagem. Sem dúvida a EAD abre à educação novos caminhos e novas oportunidades de acesso e democratização, mas também requer um uso consciente das possibilidades e restrições inerentes aos processos utilizados.

A subjetividade, pois, descrita como uma maneira individual de perceber a realidade, isto é, uma maneira particular de exprimir-se, e que objetiva descrever as sensações e percepções que o mundo à volta causa no sujeito, permite, conceitualmente, entender como as tecnologias digitais transformaram-se numa ferramenta para a conexão entre pensamento e saberes plurais, que, a partir

das experiências individuais em relação com os aspectos externos, ajudam a desenvolver no sujeito uma visão particular de mundo.

Contudo, a transposição de alguns elementos educativos para o mundo virtual representa uma complexidade ainda não inteiramente dimensionada, visto que o contexto do EAD é, ele próprio, uma construção subjetiva. Ou seja, se nas relações pessoais para a formação educacional já é bastante notório os aspectos singulares do sujeito, mesmo em se tratando de uma relação real, social, objetiva; mas, no que tange às relações virtuais, essa notoriedade adquire maior relevo visto que o ambiente virtual em si já configura uma subjetividade criada. Assim, neste caso, a subjetividade da subjetividade causa um aprofundamento das singularidades notadas no indivíduo, tanto no que ele percebe quanto no que ele exprime, como um fragmento de espelho, em que cada pedaço já é um todo em si capaz apenas de refletir aquela parte que lhe cabe de um objeto projetado.

Mas ainda que haja esse aspecto no EAD, é imprescindível ao sujeito aprender a lidar com suas percepções acerca do mundo e a virtualidade como um modelo educativo que possibilita independência e liberdade, configurando-se, portanto, num instrumento essencial para o desenvolvimento das potências criativas e subjetivas. Por isso, criar espaços propícios à subjetividade proporciona, consecutivamente, a possibilidade de promover um modelo de educação capaz de fornecer ao educando a soberania de si, com vistas à expressão pessoal de matizes e possibilidades essencialmente humanas.

Assim, a percepção da subjetividade dentro do quadro geral da educação, e mais particularmente do EAD, é um conceito essencial que visa proporcionar ao sujeito protagonismo no caminho que trilha sem, com isso, renegar à realidade, antes adequando-a a suas percepções e necessidades, ao invés de pelas circunstâncias externas ser esmagado. O indivíduo, assim, consciente de si e do mundo, pode lançar mão dos recursos disponíveis, a fim de galgar com voo lugares mais altos no edifício construtor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, A. et al. Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores. *Perspectiva*, v. 39, n. 3, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70506>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

BATISTA, J. L. C. de; GUIMARÃES, J. R. Gestão do trabalho, do homem e da vida a partir do pensamento de Michel Foucault. *Kínesis*, vol. 01, n. 02, outubro/2009, p. 124-133. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4313>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

CAMARGOS-JÚNIOR, A.P. Processos interativos na EaD: mediação pedagógica através das TICs. (2011). Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

DÍAZ GÓMEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad: una perspectiva histórico cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas psychologica*, v. 4, n. 3, p. 373-383, 2005. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1657-92672005000300011. Acesso em: 12 de mar. 2022.

FOUCAULT, M., 1926-1984. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

GIL, A. C; VERGARA, S. C. *Tipo de pesquisa*. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, E. V.; FREIRE, P. Educação a distância: uma realidade na formação docente inicial. *Educação em Múltiplos Olhares: Temas do Cotidiano*, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tNUKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia:+uma+realidade+na+forma%C3%A7%C3%A3o+docente+inicial&ots=vhFmHEzcMk&sig=tp0pbk0EuX7Dc-e_sWe7H5K1xy8#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%3A%20uma%20realidade%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20inicial&f=false. Acesso em: 12 de mar. 2022.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: Uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/download/32324997/MOORE__Michael__KEARSLEY__Greg_educacao_a_distancia__uma_visao_integrada.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2022.

Moreira, A.F.B. Formação de professores e currículo: questões em debate. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Ênfases e omissões no currículo . Campinas: Papirus, 2001. p. 117-145.

NETO, A. S. Cenários e modalidades de EAD. IESDE BRASIL SA, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r_Ku_



10.48209/978-65-89949-98-2

CAPÍTULO 2

UMA VISÃO DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MURAIS COLABORATIVOS *PADLET E MURAL.CO*

Andréa Ad Reginatto

Daiana Pereira Torres Righi

Murillo Jaime Leão

Simone Rossi

Vanessa Ribas Fialho

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, especialmente, em virtude de o contexto atual exigir dos espaços e dos atores sociais da área do ensino um olhar disruptivo, já anunciado e desejado por alguns, mas, talvez, pouco explorado por muitos. Nesse sentido, nosso objetivo geral está centrado em refletir sobre as instâncias de interação e interatividade por meio da utilização de duas ferramentas digitais - o *Padlet* e o *Mural.co*. Como objetivos específicos pretendemos: i) demonstrar a viabilidade e as funcionalidades das ferramentas para as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto da educação básica; ii) verificar como a utilização destas duas ferramentas digitais de colaboração podem, de fato, auxiliar na prática docente; e iii) compreender os processos de interação e de Interatividade em propostas pedagógicas para o ensino de linguagens na educação básica.

Nessa perspectiva, é importante que professores em atuação, ou em formação, reflitam em torno das possibilidades didático-pedagógicas para a utilização de recursos digitais na sala de aula, uma vez que elas podem alavancar o processo de ensino e de aprendizagem, construir novos olhares e promover a ação colaborativa entre os pares, tal como destaca Perrenoud (2000), quando afirma que o trabalho com as tecnologias aplicadas ao ensino estão dentre as dez competências necessárias a um professor e que antes de ensinar, é necessário aprender.

Entendemos que as reflexões que emergem das práticas de ensino são sempre desafiadoras e mobilizadoras de saberes, no sentido de que nos levam a novos lugares e nos permitem um desacomodar-se, algo tão significativo e determinante para novos rumos no contexto da educação, especialmente no ensino de linguagens.

Para discutirmos o tema, organizamos este artigo de forma a apresentar um breve embasamento teórico acerca de conceitos e reflexões sobre interação e interatividade seguido da metodologia aplicada a este estudo. Em seguida, apresentamos as ferramentas *Padlet* e *Mural.co*, suas possibilidades e limitações. E, por fim, apresentamos uma análise sobre a existência de interação e/ou interatividade nestes dois recursos digitais, demonstrando que, em alguns casos, a interação ocorre, não diretamente nesses recursos, mas por causa deles, de maneira indiretamente ligada a eles e, ainda, que pode variar de acordo com os planos e objetivos de cada professor.

OS CONCEITOS DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE

Ainda que muitos autores não façam uma distinção do que seria interação e o que seria interatividade, ou mesmo se há um limite entre uma e outra, há outros que tentam explicar as distinções e características de cada um desses conceitos. De acordo com Bohadana e Valle (2012), a confusão entre instrumento e agente, entre meios e fins conduz a uma certa negligência aos reais conceitos. Essa confusão pode desqualificar as instâncias de ensino e de aprendizagem mediadas por tecnologias, sejam em contextos de ensino híbrido, remoto ou de educação a distância. É nesse sentido que apresentamos, nesta seção, os conceitos de interação e de interatividade.

Interação

Para o escopo deste trabalho, cabe destacar a importância do conceito de interação. Leffa (2006) defende que

Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. Quando o escultor

interage com o mármore, ambos, mármore e escultor, se modificam à medida que a estátua vai tomando forma. (LEFFA, 2006).

Para o autor, então, a interação acontece entre dois seres, no mínimo, e os afeta, ou seja, produz mudanças em ambos. O autor ainda complementa a discussão aproximando o conceito de interação e sua importância para a seara da educação e, de forma mais pontual, pelas teorias de aprendizagem: o fato de que “as pessoas podem ser modificadas pelos objetos que a cercam”. Assim, Leffa (2006) defende que “aprendizagem é modificação” e, dessa forma, podemos aprender em contato com outras pessoas e também em contato com objetos. Outra ideia defendida pelo autor é a de que a interação é capaz de produzir mudanças que, necessariamente, afetam a todos os participantes. Dessa forma, a interação é um contato com mudança. Especialmente em contextos de aprendizagem, a interação se dá em torno de um conteúdo e deve ter um objetivo.

Belloni (2008), afirma que a interação é considerada como uma ação entre dois ou mais sujeitos, na qual ambos se relacionam, havendo uma troca de informações/conhecimento. A autora ainda enfatiza que esta interação pode ser direta, uma troca onde há presença física, com os dois sujeitos no mesmo lugar/ambiente; ou mediada, por meio de alguma ferramenta tecnológica que possibilite a troca em tempo real (como as reuniões pelas plataformas como *Meet* e *zoom*, tão comuns em tempo de pandemia). A interação mediada é um conceito que pode ser entendido como uma forma de ampliar a ação dos sujeitos, com foco no objeto de mediação ou artefato cultural (LEFFA, 2006; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2008),

A ideia de interação também é exposta por Primo (2005) como sendo uma “ação entre” participantes, considerando que estão em um encontro em tempo real, síncrono, ou seja, quando os participantes da interação estão interagindo em tempo simultâneo. Coloca, também, que a interação em si é um processo no

qual duas ou mais pessoas conseguem interagir de forma conjunta, presencialmente ou a distância.

Além disso, há a possibilidade de interação assíncrona, aquela que acontece sem dia e horário definidos, ou seja, o tempo da interação não é simultâneo.

Para Recuero (2009),

[...] a conversação assíncrona é aquela que acontece em um (ou mais) espaços, onde as interações ocorrem em uma identidade temporal alargada, mas que se assemelham às conversações na estrutura de trocas entre dois ou mais interagentes, mas cuja identidade temporal é alargada, podem ocorrer em vários espaços ao mesmo tempo. (RECUERO, 2009, p. 120.)

Na educação, isso permite que as aulas sejam acompanhadas pelo aluno independente do horário ou local, como as atividades em fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, por exemplo. Professores, alunos e tutores podem interagir ao longo de uma ou duas semanas.

Tanto a interação síncrona como a assíncrona trazem potencialidades para o ensino, seja ele híbrido, remoto ou a distância, combinando as características positivas dos dois tipos de interação.

Interatividade

Leffa e Vetromille-Castro (2008, p.167), apresentam o conceito de interatividade como algo diferente de interação. Os autores descrevem a interatividade “como um evento virtual com interação real”, ou seja, necessariamente viabilizado por alguma ferramenta digital.

Pautados nos estudos de Wagner (1994), Leffa e Vetromille-Castro (2008, p.167) definem a interatividade como o que acontece entre sujeitos e objetos e entre um objeto e outro e, dessa forma, “o computador deixa de ser um objeto de mediação, para reagir diretamente à ação do usuário” (LEFFA E VETROMILLE-CASTRO, 2008, p.185).

Nessa perspectiva, Belloni (2008) explica que a interatividade acontece quando há ação do sujeito sobre a máquina. No entanto, Leffa e Vetromille-Castro (2008) alertam que, para que possamos avaliar de forma adequada a interatividade, temos que analisar a máquina, o aluno e o professor. Para os autores, com relação à máquina a interatividade “explora uma potencialidade totalmente ociosa do equipamento” (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2008, p.190).

Com relação ao aluno, podemos perceber o produto da interatividade avaliando sua ação, como uma interação com o grupo ou na realização de alguma atividade. No que tange ao professor, os autores apontam que “a interatividade pode ampliar sua ação, tornando-o mais presente, mesmo quando distante” (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2008, p.191). É o que Leffa (2006) denominou de interação simulada em ambiente virtual, uma vez que o aluno estaria em uma situação de interatividade com a máquina alimentada pelo professor.

Com isso, podemos entender que, por mais que a interatividade seja (para os autores citados) a relação que ocorre entre humano e máquina, a intenção é que haja uma interação, mesmo que de forma indireta, pois quem alimenta uma máquina com informações, quer, na verdade, interagir com outro sujeito. Como exemplo bem simples, pensemos em um desenvolvedor de games: ele interage com a máquina, pois é nela que ele irá programar cada ação do jogo. Porém, ao colocar as informações de comando, ele precisa ter em mente as ações possíveis que o jogador (quem utilizará o game) irá tentar fazer. Do mesmo modo, pensemos no jogador, ao fazer os movimentos, ele está interagindo com a máquina, mas, também, está recebendo as informações que o desenvolvedor criou. Importante, também, esclarecer que a existência de uma, não exclui a da outra, ao contrário, ambas são necessárias e funcionam muito bem juntas.

Retomando as ferramentas *Padlet* e *Mural.co*, foco deste estudo, podemos entender que possibilitam interação, visto que são ferramentas online, nas quais há a possibilidade de acesso conjunto dos participantes, trocando ideias por meio de comentários e postagens de conteúdos de forma síncrona; e interatividade,

pois há relação entre os sujeitos e seus equipamentos, podendo acessar sem a necessidade de estarem todos os envolvidos on-line ao mesmo tempo.

Diferenciar e entender esses dois conceitos, interação e interatividade, é fundamental para termos clareza nas ações de ensino propostas pelos professores, o que se espera de ações dos alunos e de que forma vamos entender as ferramentas digitais. Para promovermos instâncias de ensino e de aprendizagem de qualidade, tanto no ensino híbrido, remoto ou a distância, temos que ofertar variadas formas de interação e de interatividade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa a partir do conceito de análise de conteúdo de Bardin (2016). Conforme a autora, “o interesse não está na descrição dos conteúdos mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 2016, p. 44). Desta forma, buscou-se analisar as ferramentas digitais *Padlet* e *o Mural.co* a fim de compreender como pode ocorrer a interação e a interatividade em seu uso e ampliarmos o conhecimento sobre as possibilidades de utilização práticas educativas.

Para a realização desta pesquisa, primeiramente, foi feita uma análise de duas propostas de trabalho, envolvendo as ferramentas em questão a partir dos conceitos de interação e interatividade.

Em seguida, foi desenvolvida a análise qualitativa das ferramentas *Padlet* e *o Mural.co*, composta pelas seguintes etapas: a) viabilidade de acesso às ferramentas; b) funcionalidade; c) atividades que podem ser realizadas para o ensino com foco na interação e interatividade. A análise qualitativa, conforme Minayo (2001, p.22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Desta forma, a análise e o estudo destas duas ferramentas se fazem muito importante, para que possamos conhecer e reconhecer suas funcionalidades e delas adaptá-las e introduzi-las em nosso dia a dia no âmbito escolar, a fim de dinamizar e enriquecer a didática já utilizada. Dando também a possibilidade de ambientar a sala de aula ao ambiente tecnológico ao qual nossos alunos vivem desde muito cedo, o que auxilia em seus processos de ensino e aprendizagem.

Ainda, tanto o *Padlet*, ferramenta educacional, quanto o *Mural.co*, ferramenta criada para o meio empresarial, são recursos que possibilitam o compartilhamento de informações com os demais, criando um material de estudo colaborativo que gera interação e interatividade. Nesse sentido, essas podem contribuir para o engajamento durante as ações pedagógicas.

FERRAMENTAS DIGITAIS PARA INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE

No tocante das ferramentas digitais de ensino observa-se o quão importante se faz, de fato, conhecer seu funcionamento e como adaptá-las ao seu ritmo e metodologia de ensino. Em virtude de vivermos em meio a uma cibercultura, o qual define Levy (1999), como o novo meio de comunicação e interconexão mundial mediada por computadores. E vivenciarmos um momento de ensino remoto, inevitavelmente se faz necessário o uso de ferramentas digitais que facilitam a transposição do ensino presencial para o ambiente remoto.

Além disso, convivemos com uma nova geração de alunos, os quais podemos chamar de nativos digitais ou imigrantes digitais, para eles a conexão é necessária, sua fonte de comunicação e informação. O que reforça a necessidade de adaptação às tecnologias, transformando-as em aliadas na mediação do ensino e principalmente na aproximação e engajamento do aluno, pois navegar na internet pode também transformar-se facilmente, logo conquistar sua atenção e interesse torna-se um desafio.

Desta forma, o uso do *Padlet* e do *Mural.co* trazem para a sala não só a informatização, mas a descontração e o interesse no aprendizado. Auxiliando também aqueles alunos mais tímidos, introspectivos tornando-se a válvula de escape para a interação com os demais colegas e professores.

Padlet como ferramenta digital de ensino

O *Padlet* é um mural que permite uma escrita colaborativa entre um grupo ou turma. Esse recurso pode ser utilizado em sala de aula de presencialidade física, virtual ou híbrida para a realização de diferentes atividades, como chuva de ideias e/ou construção de um portfólio da turma. Assim, esta ferramenta estimula o envolvimento da turma, a criatividade, a colaboração e o aprendizado de forma descontraída. Conforme Mota, Machado e Crispin (2017),

Com o uso do Padlet, os alunos podem compartilhar informações de diversos temas, o que faz com que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão compartilhar. Tornando a aprendizagem além do contexto escolar, podendo ser aplicada também no contexto social. (MOTA, MACHADO E CRISPIN, 2017, p. 5)

Assim, reforça a interação entre alunos e professor e a interatividade no que tange ao compartilhamento na realização de uma atividade. O processo de ensino deixa de ser unidirecional e passa a ser bidirecional, no tocante do movimento de reciprocidade entre os envolvidos no desenvolvimento e realização de uma atividade.

No exemplo a seguir, Figura 1, podemos visualizar o uso do *Padlet* por uma turma de oitavo ano para uma atividade de revisão. Nesta atividade, foi solicitado aos alunos estruturar com suas palavras as regras do conteúdo desenvolvido pelo professor, a fim de torná-lo um material de estudo colaborativo como auxílio de preparação para avaliações.

Figura 1 - Atividade no Padlet



Fonte: Os autores.

A partir do exemplo citado, podemos inferir que a elaboração deste material, trouxe como resultado não só um recurso de estudos, mas também, a possibilidade de o aluno desenvolver a autonomia, o senso comum de trabalho e a colaboração em grupo. Conforme Araújo (2020), estas ferramentas digitais de compartilhamento desenvolvem nos alunos um espírito crítico, a fim de melhorar seu próprio conhecimento a partir do compartilhamento de ideias com os demais colegas e professores.

O cenário de aprendizagem ativa e colaborativa é conseguido em murais virtuais, onde docentes e estudantes interagem de forma facilitada e transparente. Ao partilhar resultados (parciais e finais) no mural, os estudantes aprendem com as opiniões dadas aos grupos, desenvolvem espírito crítico (ao opinar sobre o trabalho dos colegas), aprendem sobre assuntos abordados por outros grupos (se o/a docente optar por uma pedagogia diferenciada), comparam o desempenho de um grupo com o de outros, e obtêm sugestões sobre como melhorar o(s) trabalho(s). (ARAÚJO, 2020)

Portanto, compreendemos que o uso desta ferramenta agrega qualidade, estímulo, aproximação e desenvolvimento pessoal e intelectual de todos os agentes envolvidos em sua utilização. Mesmo sendo uma ferramenta em sua totalidade paga, há uma versão de experiência com a possibilidade de criação de três murais colaborativos com os alunos.

O uso do mural.co como ferramenta digital de ensino

O Mural.co diferente de outras ferramentas colaborativas, inicialmente foi desenvolvido para uso empresarial. O site da empresa de consultoria superpy-me.es o define “como um aplicativo que permite pensar e colaborar visualmente, em tempo real, para resolver problemas”. As pessoas se beneficiam da velocidade e facilidade de uso na criação de diagramas, projetos e metodologias ágeis, facilitando reuniões e oficinas.

Com estas características de colaboração, fácil manuseio e agilidade, Thompson (2021) realizou uma pesquisa sobre aprendizado digital, em que o professor adotou o Mural.co como a ferramenta de estudo, conforme explicita em seu relato:

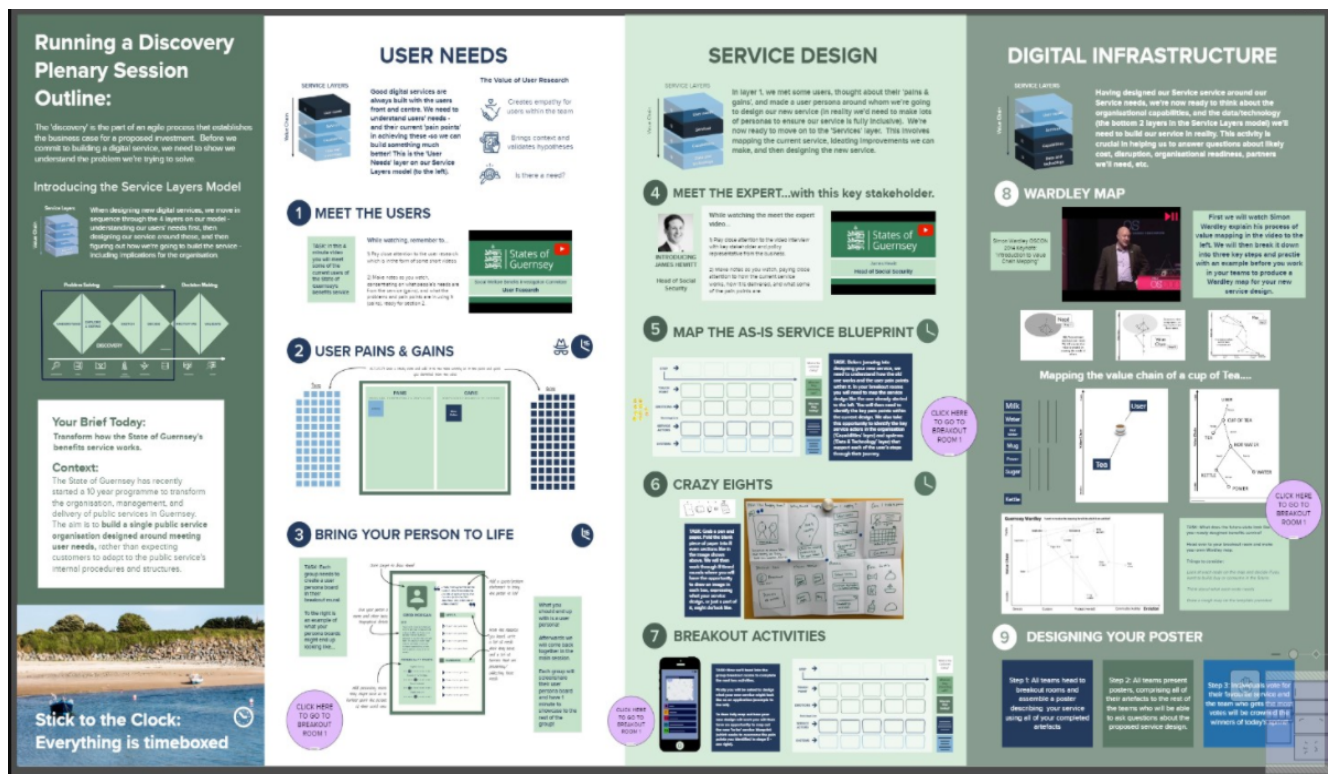
Escolhemos o Mural como nossa plataforma porque permite que os usuários participem em tempo real, atuando como um quadro branco online onde os alunos contribuem com suas ideias usando texto, notas adesivas, setas de conexão e até desenhos. Era compatível com todos os diferentes tipos de multimídia que pretendíamos usar - permitindo-nos adicionar vídeos, imagens e links em todo o “tabuleiro” (THOMPSON, 2021, tradução nossa)

Conforme o estudo de Thompson (2021), um dos principais benefícios, no uso desta ferramenta para a elaboração de uma proposta, é seu recurso de “contorno”, o qual auxilia os alunos a navegar com facilidade pelas diferentes atividades, aumentando a experiência gamificada. Entre muitos de seus recursos, uma das possibilidades é adicionar botões com hiperlinks que direcionam os educandos a outros ambientes, como também a sites de pesquisa para complementação e auxílio no desenvolvimento da ação pedagógica. Conforme a Figura 2, podemos visualizar a elaboração de um *Storyboard*¹ de um novo serviço digital

1 Storyboard ou Esboço sequencial, são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites. Sendo um roteiro desenhado, seu layout gráfico se assemelha a uma história em quadrinho

em que se utilizou recursos específicos do Mural.co como a função *Outline* que permite ao professor liberar de forma incremental o acesso dos alunos a áreas específicas de elaboração do produto final.

Figura 2 - Spryboard com recursos do Mural.co, extraído do Blog, Covid-19, Digital Transformation



Fonte: Os autores.

Conforme Peixoto e Carvalho (2011), o uso deste recurso não está meramente vinculado a uma dinâmica subsidiada por ferramentas digitais como instrumento de colaboração, mas sim, um mecanismo de desenvolvimento intelectual do aluno. O qual elevará seus conhecimentos prévios ampliando seu campo de reflexão e autonomia de pesquisa. Desta forma, os autores reiteram, que

[...] o importante na medição pedagógico-didática midiaticizada não é a geração de produtos tecnológicos ou a utilização de um recurso do qual o aluno será meramente um receptor. A questão, aqui, é o uso das tecnologias, por alunos e professores, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções mentais, reestruturando-as. (PEIXOTO e CARVALHO, 2011, pág. 8)

Desta maneira, conseguimos perceber o quão importante se faz conhecer as potencialidades de uso desta ferramenta, seja ela pensada para o uso empresarial ou diretamente desenhada para o uso educacional. O que precisamos reconhecer é a sua usabilidade enquanto ferramenta colaborativa, assim estaremos ampliando nosso portfólio de subsídios educacionais de ensino. Cabe ressaltar que esta ferramenta não conta com uma versão gratuita, por se tratar de um ambiente colaborativo empresarial. Porém há a possibilidade de utilizá-lo por trinta dias de experiência, podendo navegar e utilizar as funcionalidades desta ferramenta compartilhando-a com seus alunos.

Interação e interatividade nos usos das ferramentas *padlet* e *mural.co*

Ao pensarmos na aplicação do *Padlet* e do *Mural.co*, podemos fazer um comparativo quanto à presença de interação e/ou interatividade nas diferentes atividades que podem ser executadas nas ferramentas descritas.

Com este propósito, elaboramos um quadro, no qual podemos identificar de forma clara quais das práticas possíveis nesses recursos apresentam tais características.

Quadro 1 - Interação e interatividade dentro dos ambientes

Atividade	Mural.co	Padlet	Possibilidade	
			Interatividade	Interação
1. Publicar um vídeo próprio	X	X	●	●
2. Postar áudio	X	X	●	●
3. Participar em grupo	X	X	●	●
4. Adicionar links	X	X	●	●
5. Inserir Imagens	X	X	●	●
6. Liberar sequências de atividades por fase	X	Não	●	●
7. Avaliar o desenvolvimento dos colegas	X	X	●	●
8. Comentar uma atividade de um colega	X	X	●	●
9. Construir um material de estudos coletivamente	X	X	●	●

● Possibilita ● Não possibilita

Fonte: Os autores.

Com base no quadro, é possível perceber que ambas as ferramentas apresentam essencialmente atividades de interatividade. No entanto, o quadro nos mostra as possibilidades diretamente ligadas às ações nas ferramentas, ou seja, desconsidera as ações fora delas.

Notemos que nas atividades 1 e 2, por exemplo, dentro das ferramentas, podemos considerar apenas como interatividade, visto que postar um vídeo e/ou áudio, permite que o educando interaja apenas com a máquina, com a ferramenta. No entanto, antes de isso acontecer, houve (pelo menos é o que se espera) interação entre professor/aluno e, possivelmente, aluno/aluno. Ou seja, a ferramenta possibilita de forma direta a interatividade, mas possibilita que, de forma indireta, aconteça a interação - entendemos que a existência de interação, nestes casos, depende das ações e organização do professor, pois é ele quem coordena a metodologia mais adequada aos seus objetivos.

No caso da atividade 4 e 5 (Adicionar links e imagens), é, de fato, quase que exclusivamente, uma ação de interatividade, pois a própria busca pelos links e imagens já exigem que seja uma relação entre o aluno e as ferramentas digitais de busca, mas, dependendo do plano do professor, é necessário que exista a interação entre os agentes para que sejam selecionados os materiais com maior relevância para o assunto estudado. Uma outra ótima possibilidade de interação, e que engloba todas as atividades, não apenas estas duas, é a produção de conteúdo. Nas ferramentas é possível a inserção de imagens, vídeos, áudios, links (interatividade), mas, se pensarmos que estes materiais podem ser de criação própria, criados coletivamente, de maneira presencial e/ou remota, entendemos que há uma enorme oportunidade de interação por trás destas ferramentas.

Assim, é perceptível que a interatividade e a interação estão bastante presentes nas ferramentas abordadas. Direta ou indiretamente, são importantes instrumentos que podem fomentar grandes discussões dentro e fora do ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como análise final, entendemos que o uso do *Padlet* e do *Mural.co* se mostra relevante e de fato atraente para a nova geração de estudantes com a qual convivemos. Ambos são colaborativos, de fácil integração e usabilidade. O *Padlet*, por sua essência, traz um visual bem didático e voltado para ambientes escolares; já o *Mural.co* é uma ferramenta desenvolvida para um ambiente empresarial, porém muito promissora e receptiva para a educação.

Cabe ressaltar que ficou evidenciada a necessidade de uma análise completa das ferramentas que serão utilizadas em aula, pois, muitas vezes, a ferramenta em si apresenta boas possibilidades de uso, mas carrega consigo uma gama de opções que podem ser trabalhadas a partir delas ou em seu pré-uso, desde a busca por conteúdos relevantes, até a produção própria de conteúdos.

Quanto à relevância do nosso estudo, é importante ressaltar que se limita à análise de apenas duas ferramentas, não pretendemos, de forma alguma, generalizar e tratar outros recursos (educacionais ou não) da mesma forma, visto que cada recurso é particular e oportunizam diferentes formas de interagir com eles e fora deles.

Por fim, este estudo mostra-se muito pertinente ao levar aos educadores outras possibilidades de mediação, aumentando o portfólio de ferramentas digitais que podem ser utilizadas em sala de aula. Desta forma, a ocorrência da interação e interatividade se tornará mais efetiva, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. Além de proporcionar uma análise da funcionalidade de duas ferramentas que têm muito a contribuir no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. **IDEADIGITAL #28: Murais virtuais colaborativos**. Universidade do Minho, 2020. Disponível em: <<https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada28.aspx>>. Acesso em: ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições:70, 2016.

BOHADANA, E. D. B.; VALLE, L. do; **Interação e Interatividade**: Por uma Reantropolização da EaD Online. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out.-dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/pmgj856W-gYSyxY7sKRytdsj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: jun. 2021.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 16, n. 2, p. 165-192, jul/dez 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, SP: Editora 34. 1999. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: jun.2021.

MINAYO, M C de S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, K. M.; MACHADO, T. P. P.; CRISPIN, R. P. dos S.: Padlet no Contexto Educacional: Uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista Redin**. v. 6 Nº 1. Out. 2017. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/647/503>>. Acesso em: jun. 2021.

THOMPSON, M. **Design Sprint! Engaging Students in Real Time Collaborative Learning**. Disponível em: <https://exeterindex.org/design-sprint-how-we-are-engaging-students-in-real-time-collaborative-learning/>. Acessado em: jun de 2021.

Superpyme. **Mural.co: software colaborativo para as equipes mais inovadoras**. Superpyme.es, [20--]. Disponível em: <<https://superpyme.es/inicio/270-muralco-software-colaborativo-para-los-equipos-mas-innovadores.html>>. Acesso em: ago. 2021.

PEIXOTO, J. CARVALHO, R.M.A. Mediação Pedagógica Mediatizada pelas Tecnologias? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. UFURG, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

RECUERO, R. **Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet**. FAMECOS, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 118-128, 2009.



10.48209/978-65-89949-98-3

CAPÍTULO 3

“DESEMPAREDAMENTO: VAMOS VERDEJAR A ESCOLA ?”

Daniela Bitencourt Andara

O contexto Pandêmico além de tantas incertezas, elevados índices de violência física e emocional contra as crianças que ficaram em casa, bem como as milhares de mortes que tivemos nos últimos anos, traça uma memória muito difícil frente as nossas crianças. Agora, com o retorno presencial das Escolas de Educação Infantil, além de todo o contexto vivido, as crianças, experienciaram por muito tempo, uma modalidade diferente das que estavam acostumadas e que os Profissionais e Pesquisadores aboliam: O Ensino EAD na Educação Infantil e muitas morando em apartamentos, com espaço limitado para o brincar livre. Sendo assim Equipe Diretiva, Professores e Pais de uma Escola Pública no Rio Grande do Sul, sentiram a necessidade de organizar a Escola (que não tinha muitos atrativos naturais) para que as crianças obtivessem vivências, significativas e prazerosas nela.

Frente a tais situações, buscaram com união, pesquisas (criaram um grupo de estudos), com base nas DCNEI, BNCC e Documentos Orientadores do município, investigar formas de organizar o pátio da Escola e espaços ociosos com materiais naturais, plantios, atividades heurísticas A Escola já vinha se articulando quanto ao Currículo da Educação Infantil, antes da Pandemia, procurando possibilidades para a construção de uma rede (in)formativa acerca de Práticas Curriculares frente aos documentos vigentes de Educação Infantil. Para isso, utilizaram como metodologia um grupo focal, discutindo estas questões com a Equipe Diretiva, Professores, Funcionários, Famílias e Crianças. Com encontros mensais (remotos), procuraram também revisar os Documentos citados acima para: atentar aos elementos que emergem, atravessam e direcionam o currículo da escola de Educação Infantil, por meio da organização dos ambientes e formação de professores para a Educação Natural ao ar Livre.

Então, o Projeto surge do interesse de refletir e compreender a importância de um fazer pedagógico que respeite a criança enquanto sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. Durante os anos muito se avançou nos referenciais

e legislação que contemplam uma Educação Infantil potente e que promova a qualificação da docência. A Escola em questão, sempre almejou a importância de todos esses preceitos e o brincar despreocupado e livre. Mas, a história da Escola é bem insólita. Era a única Escola no município em atender as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses em turno parcial. Por este motivo a Escola tinha alguns estigmas como: preparar para o Ensino Fundamental. Na verdade, a Escola não foi projetada para ser de Educação Infantil (pátio pequeno, com chão cimentado, pouco espaço para natureza e muitas escadas). O mais importante é que o grupo tinha e tem muita vontade de mudar, para melhor, com o pouco que possuem. Com a Pandemia e os encontros remotos, foram se organizando, e muitas ideias foram surgindo. Com o retorno desta, continuam muito engajados a seguir todo um projeto que já estava organizado. Neste contexto, o aporte maior é na capacidade e necessidade das crianças.

Segundo Altino (2020): O Cuidado e Educação como conteúdo da docência em Educação Infantil pede que todas as ações do fazer-fazendo necessitam de uma ação pedagógica intencionalmente orientada para no máximo desenvolvimento humano. Reconhecendo os ambientes de vida coletiva como privilegiado lugar para as crianças viverem suas infâncias.

Paralelamente, o presente projeto buscou e está buscando, pesquisas com bases teóricas de questões que envolvam e que conduzam políticas e ideologias envolvidas na concepção atual, em âmbito nacional, sobre arte e natureza na Educação Infantil.

Neste contexto, é apresentado variedades de ideias onde procuraram, referenciais teóricos que pudessem legitimar essa prática.

Uma das primeiras iniciativas foi a instalação de palets suspensos em paredes no fundo da escola onde foi possível fazer o plantio em vasos de verduras, legumes, chás e flores...





As crianças participaram ativamente do processo de plantio e nesses momentos foram estabelecidos diálogos entre adultos e crianças.

E com intuito do cuidado, respeito a natureza, pensando no tempo da criança e preservando o vínculo Família / Escola, tivemos e temos a participação ativa dos pais na nossa horta suspensa. A horta já está começando a crescer e florescer moranguinhos, alface, rúcula, temperinhos, rabanetes e chás. A alegria e encantamento das crianças é o incentivo diário. Este espaço ficou muito bonito, várias turmas aderiram a essa prática e poderão usufruir os alimentos ali cultivados.

Receberam a doação da comunidade, de uma composteira com algumas minhocas. Essa é uma atração à parte! As crianças com muito cuidado cuidam da mesma e colocam, com a ajuda das Professoras e Manipuladoras de Alimentos

da escola, cascas de frutas que antes iam para o lixo, resultando em mais uma aprendizagem diária aos nossos pequenos. E a composteira já está ajudando na adubação da horta suspensa.

Outro local utilizado para o plantio foi as floreiras do segundo piso da escola, que deixaram os corredores que dão acesso a maioria das salas mais alegres e coloridos.



Também, por um período, a escola teve a prática de coletar todo material reciclável da escola em uma caixa para ser doado a uma família de recicladores, gerando renda e evitando assim que grandes quantidades de papel e plásticos

fossem para a natureza. Junto com essa prática descobriram que o Instituto do Câncer (Força Rosa) da cidade estava recolhendo tampinhas para a venda, resultando em recursos para o atendimento das pessoas associadas. Entraram na Campanha: “Nenhuma tampinha no Chão”. Fizeram reuniões com as famílias e conversas (com debates), com os Pequenos, sobre a importância de preservar a nossa natureza e o impacto negativo e nocivo que o plástico tem no meio ambiente. Foi falado também, da importância de ajudarem uma instituição tão séria como a Força Rosa. Lançaram a campanha durante o isolamento e todo o debate se deu através de encontros online. Uma vez por semana a Equipe Diretiva abria a Escola para os plantões e sempre tinham as crianças e suas famílias trazendo tampinhas. Resultado: arrecadaram mais de 50 bombonas de 5l. carregadas de tampinhas, que fizeram questão de levar estas, pessoalmente na instituição, que ficou agradecida de tamanha conscientização e empatia. Inclusive, saíram (crianças e Escola), destaque no jornal local da cidade. Famílias e crianças ficaram muito felizes e, neste ano a Campanha continua.



Mesmo com essas ações ainda faltava a presença na natureza mais intensa no espaço da escola, proporcionando para todos, um contato mais próximo, visível e palpável, sem falar no embelezamento proporcionado pela presença do verde.



Retornando do Período Pandêmico, depois de um longo período em que a escola ficou fechada, a primeira ação foi colorir as floreiras dos corredores da parte superior da escola com mudas de flores as quais foram plantadas e cuidadas por professoras e crianças.



A pracinha que não possuía nenhuma presença de verde recebeu uma linda muda de goiabeira que se tornou o “xodó” de todos. Como Documentação Pedagógica realizaram um vídeo com as imagens das propostas e cuidados com da mesma, através de um QRcode, que fixaram em um dos galhos da goiabeira. Assim quem acessasse, descobriria todo o empenho e cuidado que tiveram com a ideia de “verdejar” e cuidar do espaço.



Em seguida ao encontramos mudas de mini bromélias (que foram encontradas disponíveis na natureza), tiveram a ideia de fixá-las em galhos de árvores, (seu hospedeiros naturais) e colocá-las suspensas em pilares e grades, trazendo cor e alegria para nosso pátio com suas delicadas folhas e flores. Também na pracinha, utilizando vasilhinhos de garrafas pet suspensos nos palets fixados das paredes laterais e nas grades, foram plantadas várias mudas de flores, chás, flores e verduras. Oportunizando que as crianças tenham fácil acesso ao cultivo dessas plantas, acompanhando todo ciclo de desenvolvimento das mesmas. Outras ações executadas foram a plantação de trepadeiras como o maracujá para fazer um telhado verde em parte da pracinha trazendo um espaço sombreado sob areia para as crianças se abrigarem em dias de sol mais intenso.

Todas essas e outras ações tornam o pátio da escola mais acolhedor e colorido, e ao mesmo tempo tornam ambientes de aprendizagem e pesquisa para as crianças. Sem falar na possibilidade de nos reconectarmos com a natureza, o que em cidades grandes como a nossa tem sido cada vez menos possível, tanto para crianças como para adultos.

Neste contexto estão recebendo muitas “visitas” (que antes nunca recebiam): borboletas, abelhas, passarinhos, besouros, joaninhas Para a alegria das crianças e de toda a Escola.

Como já foi relatado neste artigo, esta Escola de Educação Infantil, não tinha nada de verde ou algum espaço que lembre natureza. Ela nem sempre foi assim. Era uma Escola menor, com um pátio maior e muitas árvores que serviam de brincadeiras e experiências para as crianças. Com os avanços legais da Educação Infantil e o atendimento sendo obrigatório, os municípios precisavam garantir e ampliar o atendimento. Sendo assim a Escola foi ampliada ganhando um andar superior, reduzindo, calçando o pátio e ganhando uma pracinha muito pequena, com areia, no fundo desse pátio. Sendo assim as árvores foram cortadas dando lugar a muito concreto.

Quando a Equipe Diretiva assumiu em 2020 a Direção da Escola, tinha muitas ideias para modificar esse cenário. Quando a pandemia chegou, não desistiram. Criaram possibilidades para concretizar o sonho de ver as crianças felizes, experienciando tudo o que a natureza pode ofertar e ensinar, mesmo que o espaço seja pequeno e que muitas vezes os recursos econômicos sejam escassos. Acreditam que há ainda muito o que fazer mas, sabem também, que todo o caminho precisa ter um início e para elas, o amor as crianças e a natureza fará com que superem muitos desafios.

REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil, Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. Abrindo as portas da educação infantil: viver e aprender nos espaços externos, Porto Alegre: Penso, 2022.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza, 1ª Ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. PRADO. Patrícia Dias. Das Pesquisas com crianças à da Infância. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil, 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias, 2ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TUBENCHLAK, Diana. Entre a arte é sua, 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

SOBRE A ORGANIZADORA

CRISTIANE DE CASTRO RAMOS ABUD

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, sob orientação da professora Gladys Mary Teive. Possui graduação em PEDAGOGIA- SÉRIES INICIAIS pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Mestre em História do Tempo Presente pelo Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente da UDESC-Florianópolis, sob orientação da Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Atua como professora formadora e orientadora de TCC de cursos de graduação e pós-graduação à distância. Discute questões sobre mulher e religião, relações de gênero, sexualidade e educação, manuais didáticos, a partir dos Estudos Culturais.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absoulute Christian University.

E-mail: estudentegc@gmail.com

Andréa Ad Reginatto

Professora do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM, Doutora em Letras pela PUCRS. E-mail: andrea.reginatto@ufsm.br

Daiana Pereira Torres Righi

Professora de Língua Espanhola da Rede Privada de Farroupilha/RS, Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas/UNINTER, Mestranda do PPGTER/UFSM. E-mail: daiptorres@hotmail.com

Daniela Bitencourt Andara

Murillo Jaime Leão

Especialista em TICs Aplicadas à Educação/UFSM, Mestrando PPGTER / UFSM, Tutor EaD do curso de Licenciatura em Espanhol EaD/UFSM.

E-mail: lilloleao25@gmail.com

Simone Rossi

Professora de Língua Portuguesa da Rede Privada de Santa Maria/RS, Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa/UNINTER, Mestranda do PPGTER/UFSM. E-mail: simone_rossi@hotmail.com.br

Vanessa Ribas Fialho

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM, Doutorado em Letras pela UCPel. E-mail: vanessafialho@ufsm.br



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://api.whatsapp.com/send?phone=55997234952)



ARCO
EDITORES ● ● ●