

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS**  
**POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**UM ESTUDO FOCADO NAS CONSTRUÇÕES DE**  
**PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS COM ALUNOS DO ENSINO**  
**MÉDIO**

**CELIO EDUARDO NUNES RODRIGUES**



**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**UM ESTUDO FOCADO NAS CONSTRUÇÕES DE  
PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS COM ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO**

**CELIO EDUARDO NUNES RODRIGUES**

*Sob orientação do Professor Doutor*

**Marcelo Almeida Bairral**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de concentração em Educação.

Seropédica, RJ

Junho de 2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS  
E DEMANDAS POPULARES**

CELIO EDUARDO NUNES RODRIGUES

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

---

Professor Marcelo Almeida Bairral, Dr., UFRRJ  
(Orientador)

---

Gilda Helena Bernardino de Campos, Dr.<sup>a</sup>, PUC/RIO

---

Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos, Dr.<sup>a</sup>, UFRRJ

## DEDICATÓRIA

Para meu pai Celio (*in memoriam*)  
e minha mãe Angela, o autônomo e  
a educadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente a meu orientador Marcelo Almeida Bairral que sempre demonstrou atenção, sapiência e carinho ao retornar meus textos com as devidas correções e sugestões, além de trazer sempre boas energias e ideias inteligentes nas nossas mais diversas sessões de orientação, tanto presenciais como virtuais.

A meus colegas do PPGEduc e do GEPETICEM que, a partir de discussões instigantes, tanto contribuíram para a realização do meu trabalho.

Aos professores Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos, José Valter Pereira (Valter Filé) e Gilda Helena Bernardino de Campos por aceitarem o convite de participar de minha banca de qualificação e defesa e contribuírem para meu trabalho com observações atenciosas e bastante pertinentes.

A minha amada esposa Vanessa por me apoiar em tantos momentos e puxar minhas orelhas em tantos outros, a meu lindo e companheiro filho Pedro, que precisou compreender meus momentos de recolhimento para escrever esta dissertação, a meu amigo Leonardo Lopes Miranda por conversas deliciosas, ora sobre o eu, ora sobre o outro, que muitas vezes me deram um gás para seguir na difícil missão de escrever uma dissertação e a Jaime Araújo Oliveira, por despertar minha voz em momentos cruciais.

## RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é identificar, a partir de criações de portfólios eletrônicos, elementos hipertextuais na aprendizagem de alunos do Ensino Médio. Buscamos trazer ao âmbito do aprendizado o conceito de autonomia. Trata-se de um estudo qualitativo que foi realizado em uma turma do próprio pesquisador. A coleta de dados foi feita mediante a observação sistemática dos portfólios e da opinião dos alunos sobre a intervenção. A análise esteve focada nesse processo criativo e autônomo, onde o estudante teve oportunidades de atualizar seu portfólio, inserindo imagens, textos, fotos, reflexões, dúvidas, músicas, etc. Os portfólios eletrônicos se mostraram uma ferramenta possível para trabalharmos com gêneros textuais, já que permitiram diversas utilizações hipertextuais, a alternância entre a linguagem informal e a formal bem como potencializou a criatividade. A pesquisa ressalta que ao observar esses elementos, tendo como foco as possíveis relações entre o hipertexto e a autonomia no processo de aprendizagem podemos evidenciar aspectos constituintes do aprendizado dos discentes analisados, tais como a importância do dialogismo no fazer pedagógico e na busca de caminhos diversos para a construção do conhecimento dos discentes.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação. Portfólio Eletrônico. Hipertexto. Autonomia. Ensino Médio

## **ABSTRACT**

The main goal of this research is to identify, based on the creation of electronic portfolios, which hypertextual element aspects influence the learning process of students in High School. We aimed to bring autonomy to the field of learning. It is an intervention research, made in a class where the researcher himself teaches. Data collection is made through systematic observation of the portfolios and a final evaluation. On this creative and autonomous process students could, while updating their portfolios, upload images, photos, reflexions, doubts, music and so on. We hope we can, while mixing such elements, make the learning constituents of the analysed students clear.

**Key words:** Information and Communication Technologies. Virtual Portfolio. Hypertext. Autonomy. High School

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

TABELA 1: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

TABELA 2: OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS

TABELA 3: CONTEÚDOS CURRICULARES OBSERVADOS NOS PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS

QADRO 1: TELA INICIAL DO *GOOGLE SITES*

FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL DE AUTONOMIA

FIGURA 2: TELA INICIAL DO PORTFÓLIO DO GRUPO A

FIGURA 3: TELA INICIAL DO GRUPO B

FIGURA 4: GRUPO A EXPLORANDO O HIPERTEXTO

FIGURA 5: ALTERAÇÃO FEITA PELO GRUPO A NA PÁGINA INICIAL DE SEU PORTFÓLIO ELETRÔNICO

FIGURA 6a e 6b: CORES E IMAGENS SENDO EXPLORADAS PELOS GRUPOS EM SEUS PORTFÓLIOS

FIGURA 7: EXPLORAÇÃO DA IMAGEM COMO FORMA DE COMUNICAR O CONTEÚDO DISCUTIDO

FIGURA 8: TRABALHANDO UM POEMA DE GREGÓRIO DE MATOS NO PORTFÓLIO ELETRÔNICO

FIGURA 9: IMAGEM DE UMA BUSCA NO *GOOGLE*

FIGURA 10: PORTFÓLIO DE UM GRUPO EXIBIDO NA PRIMEIRA PÁGINA DO *GOOGLE*

FIGURA 11: INTERPRETAÇÃO DO POEMA DE GREGÓRIO FEITA PELO GRUPO

FIGURA 12: AVALIAÇÃO REALIZADA POR UM ALUNO

FIGURA 13: PROPOSTAS PARA NOVOS TRABALHOS COM AS TIC SUGERIDAS POR UM ALUNO

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA.....	11
1.1 Alunos Novos, Escola Velha.....	11
1.2 Problemas com Soluções.....	13
CAPÍTULO 2 – ALGUNS USOS DOS PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS.....	16
2.1 Os Portfólios Eletrônicos como uma das Possibilidades da Educação <i>Online</i> .....	16
2.2 Educação <i>Online</i> .....	22
CAPÍTULO 3 – TIC, HIPERTEXTO E AUTONOMIA: REFLEXÕES.....	26
3.1 Algumas Relações entre as TIC e a Educação.....	26
3.2 O Portfólio e o Hipertexto.....	27
3.3 O Portfólio como um Recurso para a Exploração de Imagens no Estudo dos Gêneros Textuais.....	30
3.4 Refletindo sobre o Conceito de Autonomia em Nossa Pesquisa.....	32
3.4.1 Apropriações do conceito freiriano de autonomia nesta pesquisa.....	32
3.4.2 Discussões sobre o conceito de autonomia: as “autonomias” e a autonomia em Ferreira (2012).....	36
3.4.3 Situação-limite X inédito viável: uma solução pelo afeto.....	39
3.4.4 Um mapa conceitual sobre a autonomia.....	41
CAPÍTULO 4 – UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO.....	44
4.1 Bases Teóricas que nos Levaram a uma Pesquisa de Intervenção.....	44
4.2 Os Encontros Presenciais.....	47
4.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	49
CAPÍTULO 5 – A ANÁLISE.....	53
5.1 Construindo e Atualizando os Portfólios Eletrônicos.....	53
5.2 As Idas e Vindas do Hipertexto.....	58
5.3 Analisando Imagens em Portfolios Eletrônicos.....	64
5.4 Reflexões a partir de Algumas Avaliações feitas pelos Alunos.....	74

5.5 Contribuições do Trabalho para o Currículo.....	78
5.6 Contribuições do Trabalho para Além do Currículo.....	81
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES.....	83
6.1 O Hipertexto nos Portfólios Eletrônicos.....	83
6.2 Portfólios Eletrônicos e Gêneros Textuais: Uma Possibilidade.....	84
6.3 O Hipertexto No Favorecimento da Autonomia.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE 1 – Modelo da carta de autorização encaminhada ao colégio.....	92
APÊNDICE 2 – Modelo da carta de autorização encaminhada aos responsáveis dos alunos que participaram da pesquisa.....	93

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada entre os anos de 2011 e 2013 em uma escola pública estadual. Nosso principal objetivo foi analisar o processo de construção de portfólios eletrônicos por estudantes do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura durante um bimestre.

### 1.1 Alunos Novos, Escola Velha

Como não pensarmos nas diversas influências que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm exercido atualmente no campo educacional. Basta olharmos para nossos alunos em sala de aula para percebermos o quanto um celular, *ipad*, *ipod*, *mp3*, 7, 9, dentre outras ferramentas tecnológicas, podem despertar mais interesse do que nossa exposição mais ou menos eloquente sobre determinado assunto.

Muitos professores se sentem desconfortáveis em ter que disputar a atenção de seus alunos com esses “aparelhinhos” da contemporaneidade e o que geralmente ocorre em sala de aula é a proibição. Professores recolhem os celulares dos alunos e os entregam à equipe diretiva da escola afirmando que o aluno está atrapalhando a aula.

Sem entrar aqui no mérito das proibições para a formação de um cidadão crítico, pensamos que a escola tem ainda muito a explorar das TIC. Santos e Medeiros (2011, p. 24) trazem a seguinte informação:

O relatório Horizon 2010, que identifica tecnologias que podem ter forte impacto na educação nos próximos anos, aponta o celular como uma das ferramentas pedagógicas do futuro, já que este pode ser útil para pesquisar durante a aula, gravar trechos de explicações do professor e até compartilhar com a turma, por meio de redes sociais como o Twitter e blogs, dados de saídas a campo, entre outras tantas utilidades.

Vale ressaltar que não pretendemos atribuir ao professor, a culpa dessa má utilização das TIC nas escolas. Apenas levantamos uma questão que, a nosso ver, necessita ainda de muitos debates e esclarecimentos. Citando novamente Santos e Medeiros (2011, p. 25), destacamos:

O conhecimento está disponível; a educação está em todos os lugares. É preciso, pois, estimular a vontade de aprender, estimular a curiosidade e canalizar interesses para o que realmente é significativo. E aí estão os educadores, aqueles que são capazes de levar os educandos a estabelecer relações entre o desejo e a conquista.

Prega-se hoje que o ambiente educacional é favorável a uma mudança de postura dos professores em relação ao convívio com seus alunos e com algumas tecnologias na educação. Entretanto, temos observado em algumas conversas com professores da educação básica, que há ainda um despreparo de muitos para utilizarem as TIC em suas aulas. Falta formação continuada em alguns casos e em outros é o próprio professor que não quer abandonar a segurança de sua aula tradicional.

Trilhando o mesmo caminho, mas com desejos distintos, o aluno anseia pelo novo, quer participar, opinar, não quer mais receber o conhecimento passivamente. Essa vontade do jovem de ser ouvido não se dá apenas na esfera educacional. Para Kenski (2007, p. 52), “os jovens brasileiros, assim como os jovens de todo o mundo, já não querem ficar passivos diante da televisão ou sendo simples usuários e visitantes dos *sites* da Internet. Eles querem participar”.

Infelizmente, o professor, ao longo de sua formação, não foi preparado para ouvir, mas sim para falar algo ao aluno, levar o conhecimento até ele por meio de aulas expositivas. Cada vez mais, essa postura de detentor do saber adotada por muitos professores em suas aulas tem se tornado um problema para o relacionamento entre professor e aluno.

Temos observado que, ao contrário do que espera o professor, o aluno tem resistido ao saber da escola. Mas é fato também que há uma enorme resistência da escola em relação ao saber do aluno. Essa guerra de interesses tem produzido ao longo de décadas, uma relação tensa entre professor e aluno. Relação esta que, a nosso ver, tem se tornado ainda mais tensa com o grande avanço das TIC nos últimos anos.

Os alunos hoje têm acesso a um mundo de informações em *lan houses*, em seus computadores pessoais, ou até mesmo nos laboratórios de informática de algumas escolas. Esse novo formato de divulgação das informações tem alterado também a maneira como esses jovens constroem seus conhecimentos. O caráter hipertextual das maiorias dos textos veiculados na Internet se opõe ao conhecimento hipoteticamente linear que a escola, na maioria dos casos, tenta transmitir por meio de aulas expositivas e repetitivas.

Foi a partir dessas observações que a ideia desta pesquisa surgiu. Como possibilitar ao estudante, um espaço onde ele possa se relacionar com o conteúdo curricular de uma forma mais livre, menos tradicional e talvez mais autônoma. Na busca de propiciar esse espaço ao

estudante, optamos por um trabalho envolvendo a construção de portfólios eletrônicos. São os resultados, avanços e dificuldades, que discutiremos ao longo desta dissertação.

## **1.2 Problemas com Soluções**

Inicialmente meu interesse pelas TIC surgiu a partir de um curso de capacitação que fiz para atuar como tutor presencial em um curso técnico a distância ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Foi neste cenário que comecei a entender que a educação a distância não tinha todas as soluções para as tão almeçadas mudanças no ensino e nem veio para substituir a educação presencial.

Foi durante este período que cursei uma especialização em Planejamento, Implementação e Gestão do Ensino a Distância (PIGEAD), ofertada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e, como aluno especial, a disciplina “Tecnologia e Inclusão Social”, ofertada pelo Prof. Dr. Marcelo Almeida Bairral em 2010. Comecei então a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas das Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação Matemática (GEPETICEM), grupo coordenado também pelo professor Bairral.

A partir de nossas discussões no grupo, na disciplina e posteriormente durante o curso de Mestrado, já como aluno regular, percebemos a necessidade de estudarmos diferentes formas de aprender em contextos mediados pelas TIC. Particularmente, um dos cenários virtuais que estava sendo objeto de estudo do grupo com o trabalho de Costa (2009), era o portfólio eletrônico.

Hoje em dia as TIC fazem parte do cotidiano de quase 100% de meus alunos. As redes sociais são acessadas pelos seus celulares em plena sala de aula e quando alguma proposta de atividade envolve o uso das TIC, a animação é geral. Entretanto, percebemos que algumas propostas que fogem um pouco daquilo que eles estão acostumados a fazer nem sempre são bem recebidas, apesar da familiaridade deles com a Internet.

É inquestionável que não só os alunos de hoje, mas os estudantes de uma maneira geral, precisam dialogar. Não vivemos em uma época de verdades intocáveis. Há muita informação na rede. Pesquisas sobre os mais variados assuntos, e essa realidade acaba exigindo que o professor incentive seu aluno a buscar, duvidar, construir.

O processo de ensino e aprendizagem será gratificante se professores e alunos caminharem juntos. De acordo com Santos (2006, p. 316): “é preciso que os sujeitos

envolvidos assumam responsabilidades perante seu processo de construção de conhecimentos, de mobilização de competências, enfim de autoria e co-autoria”.

No entanto, há uma discrepância entre o que ouvimos nos parágrafos anteriores e a realidade vivida pelos jovens em muitas escolas, inclusive na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. Neste modelo de escola o aluno ainda é visto como um ser passivo que recebe o saber do Mestre. O saber cristalizado por uma elite opressora é despejado sobre os mais diversos sonhos de um novo mundo, sobre as mais diferentes formas de se explorar a realidade que nos cerca.

O ideal de um caminho que possa ser percorrido lado a lado por professores e alunos foi o mote inicial para propormos um trabalho que permitisse um contato com o novo, com o desconhecido, tanto para os professores como para os estudantes. Esta postura por nós adotada foi certamente influenciada por uma citação de Freire (1996, p. 59-60) que, para nós, suscita uma nova relação entre professor e aluno. Relação esta que buscamos durante toda a realização da pesquisa.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, (...) transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Foi em busca de novas descobertas que optamos por lermos juntos sobre as ferramentas disponíveis no *Google Sites*, postarmos perguntas em fóruns quando encontramos dificuldades para alguma tentativa de atualização, ou seja, aprendermos juntos sobre a nova ferramenta que tínhamos em mãos. Vale ressaltar também que não foi um trabalho desenvolvido ao acaso, sem planejamento, onde qualquer um poderia andar por onde quisesse, sem eira nem beira.

Apostando nas possibilidades de exploração do hipertexto a partir das construções e atualizações dos portfólios eletrônicos, resolvemos então dar início a nossa pesquisa. Essa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Contextos Contemporâneos e Práticas Educativas” do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Concretamente, acredito que os resultados da investigação trarão para a linha um olhar diferente sobre a influência do uso de portfólios eletrônicos no aprendizado escolar, contexto cada vez mais impregnado de tecnologias e que carece de mudanças qualitativas.

Quando propomos o trabalho com portfólios eletrônicos percebemos certo entusiasmo na maioria dos alunos, mas logo que os primeiros problemas surgiram as reclamações foram

muitas. A navegabilidade no *site* foi considerada complicada por muitos, o desejo de estar no *Facebook* foi geral, dentre outras atitudes que demonstram um certo padrão de navegação, assim como existem padrões comportamentais seguidos por aqueles que utilizam a televisão como principal fonte de informação e lazer.

Muitas questões sugerem reflexões sobre as potencialidades da Internet e, mais precisamente dos portfólios eletrônicos. Dentre elas, nos chamam a atenção esta ideia de que a Internet é um espaço que permite ao usuário navegar livremente e a falsa concepção de que as TIC ou a educação a distância irão sanar os problemas da escola.

A seguir, apresentamos quais pontos foram abordados em cada capítulo, tomando sempre como eixos norteadores, nossos objetivos e nossas questões de pesquisa, que elaboramos da seguinte forma:

- **objetivos:** identificar, a partir de criações de portfólios eletrônicos, elementos hipertextuais na aprendizagem de alunos do Ensino Médio; refletir sobre a importância desses elementos no âmbito de uma implementação pautada no conceito de autonomia, elaborado a partir de Freire (1996);
- **questões de pesquisa:** que contribuições para o aprendizado de alunos de uma escola pública traz o trabalho com portfólios eletrônicos; que indícios de autonomia podem ser observados na trama hipertextual; que aspectos do aprendizado sobre gêneros textuais podem ser observados?

Destacamos que o documento está estruturado da seguinte forma: introdução e problemática (capítulo 1), referencial teórico (capítulos 2 e 3), procedimentos metodológicos (capítulo 4), análise (capítulo 5) e conclusão (capítulo 6). Em caráter conclusivo a pesquisa ressaltará a dinâmica hipertextual na construção do conhecimento e no conceito de autonomia, respondendo a dois questionamentos principais: que contribuições para o aprendizado discente traz o trabalho com portfólios eletrônicos e que indícios de autonomia podem ser observados na trama hipertextual?

## CAPÍTULO 2 – ALGUNS USOS DOS PORTFÓLIOS ELETRÔNICOS

Neste capítulo apresentamos alguns pontos importantes que destacamos de trabalhos científicos que também se debruçaram sobre os possíveis usos das TIC na educação. Privilegiamos os trabalhos que discutiram aspectos relacionados ao uso de portfólios eletrônicos, entretanto achamos válido inserir também algumas questões mais abrangentes que se relacionam com o universo da educação *online*, no intuito de esclarecermos algumas confusões, como por exemplo a falsa compreensão de que educação a distância e educação *online* são a mesma coisa, ou o medo de que as TIC vieram para substituir alguns recursos importantes que utilizamos em sala de aula, tais como livros, lousa, dentre outros.

### 2.1 Os Portfólios Eletrônicos como uma das Possibilidades da Educação Online

Antes de iniciarmos a revisão bibliográfica gostaríamos de apresentar uma sucinta definição de portfólio, já que no item 3.2 nos debruçaremos mais profundamente sobre outras conceituações para o termo. Etimologicamente, a palavra deriva do inglês *portfolio*: pasta para reunir documentos. Em relação a sua aplicação educacional, acreditamos que o portfólio eletrônico possui muitos traços em comum com o portfólio tradicional, pois permite ao educando refletir sobre seu processo de aprendizagem, mesclar textos escritos, fotos, imagens, etc. Já as diferenças se dão principalmente pelo meio de produção, já que o portfólio eletrônico necessita de recursos da *Web*, como por exemplo, o *Google Sites*, utilizado por nós em nossas construções.

Fizemos uma revisão bibliográfica sobre algumas pesquisas que envolviam o trabalho com portfólios eletrônicos e encontramos uma utilização maior deste tema nas áreas de Matemática e Educação Infantil. As dissertações na área de Língua Portuguesa ou Linguística que possuem alguma relação com as TIC, geralmente são desenvolvidas a partir de estudos com *chats*, onde se observa aspectos linguísticos que se alteram a partir dos avanços tecnológicos dos últimos anos, as intrigantes mudanças na relação fala-escrita a partir do uso dessa ferramenta tecnológica ou outros pontos importantes no processo de comunicação síncrono.

Com o grande número de trabalhos realizados e em andamento no mundo acadêmico que de certa forma se relacionam com o avanço das TIC em nossa sociedade, vale destacar aqui que não temos a intenção de apresentar tudo o que vem sendo desenvolvido com

portfólios, sejam eles eletrônicos ou não. Nossa intenção é mostrar algumas pesquisas relevantes sobre este tema e quando possível, estabelecer um diálogo entre elas e a nossa pesquisa.

Uma pesquisa que gostaríamos de destacar inicialmente é a de Brandes e Boskic (2008). Neste artigo, as autoras discutem a ideia de que o portfólio eletrônico não é um lugar onde o estudante apenas compila artefatos, mas sim um local para o desenvolvimento da aprendizagem por meio de escolhas que se fazem ao postar isto ou aquilo e de discussões que o ambiente criado e atualizado constantemente pode suscitar.

Um ponto interessante destacado pelas autoras é o fato de que a utilização de metáforas e hipertextos nos portfólios pode favorecer as conexões cognitivas. Entretanto, vale ressaltarmos que não é fácil para os alunos passarem deste momento de compilação para um momento de reflexão. O que as autoras observaram ao longo de sua pesquisa é que encontros presenciais para discussão de como foram feitas as escolhas por esta ou aquela postagem, qual a relação entre a postagem e o conteúdo curricular trabalhado, favorecem bastante esta mudança de postura, despertando a criatividade e capacidade reflexiva de quem constrói o portfólio eletrônico.

Esta mudança de postura nos parece um avanço considerável na postura de quem aprende. Em uma educação que segue ainda os moldes da educação tradicional criticada por Freire (2011), possibilitar para o aluno um espaço onde ele possa refletir sobre seus caminhos, suas escolhas, seu jeito de aprender, é com certeza uma peça fundamental para colocarmos o dialogismo realmente em prática no nosso fazer pedagógico

Brandes e Boskic (op cit.) elaboram ainda, outro conceito interessante: o de andaimes. Para eles, a construção e constante atualização dos portfólios eletrônicos, propiciam aos alunos uma forma de reverem seus passos anteriores e a partir desta revisão refletirem sobre sua aprendizagem. Como em um andaime, os conteúdos são postados um “sobre” outro e a partir desta relação os alunos percebem como chegaram a etapa atual.

Finalmente achamos válido chamar a atenção para a importância da metáfora neste tipo de trabalho. Este ponto, muito bem observado por Brandes e Boskic (idem), permitiu a construção da ideia de que as metáforas carregam a nossa perspectiva, nosso ponto de vista, os pressupostos e conceituações do que estamos tentando compreender ou transmitir. As autoras (ibidem) observaram que na maioria das vezes em que os alunos explicaram seus aprendizados, eles utilizaram metáforas relacionadas à sua vida cotidiana e com significados muitas vezes particulares para quem escreve.

Conforme eles avançavam em seus portfólios, quando chegavam em momentos de olharem para trás em seus aprendizados, percebiam que as metáforas por eles escolhidas traziam consigo elementos de suas culturas, suas crenças, suas vivências cotidianas. Ao compararem, enfim, os trabalhos e conseqüentemente as metáforas, as autoras chegaram a conclusão de que o trabalho com portfólios eletrônicos, ao se utilizar do hipertexto e das metáforas, favoreceu uma aprendizagem mais próxima dos moldes do construtivismo, ou seja, a aprendizagem como uma transformação e não como uma transmissão.

Um trabalho interessante que também merece destaque em nossa revisão bibliográfica, foi o realizado por Bona e Basso (2010), que propuseram a alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, a criação de portfólios eletrônicos de matemática. Uma atitude que consideramos muito importante para a construção de uma educação menos tradicional foi a possibilidade dos próprios estudantes, segundo o que julgavam necessário para que todos compreendessem o significado de portfólio de matemática, com responsabilidade e autonomia de construção, apresentassem seus portfólios como achassem melhor.

A motivação inicial dos autores (op cit.) foi despertar o interesse dos alunos para as aulas de matemática, observando sempre aspectos da aprendizagem de cada estudante de acordo com a sua realidade. Eles nos contam que em 2009, a escola esteve cheia de visitantes para assistirem as apresentações dos trabalhos de português e matemática realizados ao longo do ano letivo, como estratégia de reflexão sobre o que aprenderam e destacam que não se tratava de uma simples exposição, já que o trabalho deveria ser apresentado aos visitantes. Para os autores (idem), “essa estratégia tinha como objetivo despertar a autonomia do estudante frente ao seu processo de aprendizagem e criar um espaço para que eles desenvolvessem o que lhes interessava”.

Finalmente achamos importante destacar que muitos elementos interessantes que emergiram dos portfólios eletrônicos dos alunos foram analisados pelos professores. Dentre diversos pontos, merecem destaque o favorecimento ao aprendizado que os portfólios suscitaram e a alegria dos alunos a cada nova descoberta em matemática. Vale ainda ressaltar a importância das TIC nas atividades escolares hoje, já que as mesmas fazem parte do cotidiano da maior parte dos alunos e ajudam a despertar-lhes o interesse pelo conteúdo curricular. Em relação ao portfólio eletrônico especificamente, Bona e Basso (ibidem) afirmam que:

o portfólio de matemática é um instrumento que proporciona ao professor avaliar e compreender o processo de aprendizagem dos estudantes, e aos estudantes é uma forma de demonstrar sua aprendizagem de matemática segundo suas palavras e de maneira que eles se autoavaliem periodicamente a partir dos novos saberes aprendidos, compreendidos e apreendidos.

Outra pesquisa que gostaríamos de destacar nesta revisão bibliográfica é a feita por Chiachiri (2008). A autora inicia seu texto afirmando que o homem pós-moderno ao adentrar na cibercultura, alterou e tem alterado sua identidade. Ela nos apresenta a afirmação de Hall (2002): “o sujeito do Iluminismo, o sociológico, era unificado, hoje esse mesmo tipo de sujeito seria descentrado”.

Na esfera educacional, Chiachiri destaca que o advento das modernas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet, faz surgir um novo discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem em vários estudos acadêmicos. Diz ainda que esse discurso educacional contemporâneo tem criado uma disputa de espaço entre educação presencial e educação a distância (EAD). Concentrando sua pesquisa na EAD, a autora desenvolve sua dissertação com o objetivo principal de refletir sobre a constituição do sujeito aluno virtual.

Os alunos, ao escreverem em seus *webfolios* (designação utilizada por Chiachiri para designar o *portfólio* na *Web*, que é também comumente denominado *eportfolio*, e-portfólio, portfólio virtual ou portfólio eletrônico, esta última a denominação por nós adotada), construirão, segundo a autora, um *hupomnemata* (caderno de notas). Para Foucault (2006b), *hupomnematas* são “documentos que funcionavam, assim como a *correspondencia* (cartas), na cultura grega, como práticas de ‘escrita de si’ para a constituição da identidade dos indivíduos”.

Na análise dos *webfolios*, Chiachiri tomou como base a Análise do Discurso (AD) francesa, fundada por Pêcheux e outros estudiosos. A autora destaca que, segundo a AD, “o sujeito é atravessado pela língua, pela ideologia, pela História e pelo inconsciente, e o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores”. Esses discursos, ao serem construídos e depois observados pelos próprios alunos, podem possibilitar-lhes uma maior autonomia em seus processos de construção do conhecimento.

É interessante também destacar como Chiachiri vê a EAD na contemporaneidade. Para ela, o termo pós-modernidade, utilizado por diversos estudiosos, se refere ao momento em que vivemos hoje. Entretanto, esse termo não é o único utilizado para nos referirmos a contemporaneidade. Muitos estudiosos referem-se aos dias de hoje utilizando outros termos, tais como: modernidade líquida, tempos hipermodernos, etc.

Apesar das divergências, a grande maioria atribui uma identidade fragmentada ao sujeito da pós-modernidade. Para Chiachiri (2008, p. 35): “essa identidade estaria em permanente transformação, conforme as representações que os sujeitos fazem de si e dos outros e conforme esses sujeitos são interpelados pelas ideologias da(s) cultura(s) que os rodeia(m)”.

Neste cenário pós-moderno, uma mudança significativa nas relações sociais está ocorrendo por conta da inserção das TIC na esfera educacional. Além dessa inserção nas chamadas escolas tradicionais, cujo ensino se dá na modalidade presencial, há ainda uma reformulação e um crescimento do ensino a distância, mediado hoje, na grande maioria dos casos, pela Internet. É necessário citar aqui, as mudanças ocorridas na EAD a partir da difusão da Internet. Chiachiri observa que os discursos produzidos neste contexto se alteram constantemente, tendo como um dos principais motivos, diversas mudanças em aspectos do processo de ensino.

Dentre inúmeras mudanças, foram destacadas a ampla utilização dos hipermeios; o ensino que passa a focalizar o aluno, despertando-lhe para uma autonomia na construção de seu conhecimento; a nova postura adotada pelo professor, que passa de transmissor a facilitador. Para Azevedo (*apud* Chiachiri, 2008, p.56):

antes da Internet tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos.

Entretanto, segundo Chiachiri, vale ressaltar algumas visões não tão otimistas em relação a EAD. Dentre inúmeras, podemos destacar a fala de Barreto (*apud* Chiachiri, 2008, pp. 66 e 67): “é preciso cautela com os discursos que consideram as tecnologias como ‘técnicas’ altamente capazes de desenvolver ações estratégicas de ensino (materiais auto-instrucionais), assim como com as opiniões que se concentram no segundo elemento do par: a aprendizagem”. Para Chiachiri (2008, p. 67), a crítica transcrita no parágrafo anterior:

dirige-se ao discurso em que é quebrada a unidade ensino-aprendizagem, que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, no ato de supor a aprendizagem sem ensino ou, pior ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*.

Finalmente, Chiachiri começa a destacar algumas falas de alunos que foram observados ao longo da pesquisa, destacando as diferentes visões de mundo, as diversas personalidades e as várias formas de lidarem com a educação.

São também observadas algumas páginas contendo informações sobre o Centro Universitário onde tais alunos realizam seus cursos e alguns *webfólios* produzidos por eles no decorrer da pesquisa.

A autora percebeu que ao construírem seus *webfólios*, os alunos, muitos deles já exercendo a função de professor, destacaram a dicotomia existente entre ensino tradicional e ensino construtivista. Para a maioria desses alunos-professores, ao utilizarmos as TIC na educação, estaremos muito mais próximos de colocarmos efetivamente em prática o modelo construtivista de ensino.

Chiachiri observou que o *webfólio* é uma importante ferramenta para a construção da identidade do aluno, não só no decorrer de um curso, mas também em sua própria história profissional e pessoal. Alunos refletiram sobre suas práticas, sobre a imagem de suas profissões na sociedade, sobre suas relações com o construtivismo, sobre os diferentes graus de envolvimento com o curso e com a profissão, dentre outros elementos constituintes de suas identidades.

Foucault (apud Chiachiri, 2008, p. 103) entende que “falar faz com que assim seja: ao falar sobre si, o indivíduo constrói a si próprio, porque constrói a própria identidade naquele ato de fala”. Confirmando o dito foucaultinano, é possível afirmar que, conforme Chiachiri (2008, pp. 107 e 108) o *webfólio*:

mostrou-se um dispositivo dessas técnicas de si: o caderno virtual de notas foi usado para administrar-se; confessionário para redimir-se; penitência para eximir-se da culpa de não conseguir entrar na ordem do discurso estabelecida ou marketing para criar sua imagem positiva.

Destacamos então a importância do *webfólio* como uma ferramenta que incentiva o sujeito a falar; falar de si, de suas relações com o outro e consigo mesmo. O *webfólio* mostrou-se uma excelente ferramenta de auxílio na construção da identidade de quem quer que o utilize e, no campo específico da educação, uma excelente ferramenta para o aluno refletir sobre a construção de sua aprendizagem.

Para Chiachiri (2008, p. 108), o *webfólio*, ao longo da pesquisa, constituiu-se como uma prática de si, um incentivo aos alunos tanto a “decifrem-se quanto a transformarem-se;

tanto a conhecerem a verdade sobre si mesmos quanto a agirem como sujeitos morais, buscando efetuar transformações em si mesmos”.

Já que ao abordarmos os trabalhos com portfólios eletrônicos é indispensável que toquemos em alguns pontos da educação *online*, gostaríamos de discutir a seguir alguns pontos que ainda geram confusões quantos as particularidades deste novo modelo educacional.

## **2.2 Educação Online**

Destacaremos aqui o trabalho de Barreto (2010), que apesar de não tratar diretamente com portfólios virtuais, traz uma concepção de educação *online* muito semelhante à nossa. Refletindo sobre as visões “integrada” e “apocalíptica” em relação aos usos das TIC, termos utilizados inicialmente por Eco, a autora propõe um caminho para discutirmos essa dicotomia. Apoiada, dentre outros teóricos, em Bakhtin e Freire, Barreto (op cit.) aposta no dialogismo para nos afastarmos tanto de uma visão deslumbrada como de uma visão pessimista em relação aos usos das TIC em nossos dias.

“Dialogicos” para a autora, são aqueles que escapam da dicotomia estereotipada integrados-apocalípticos e “buscam problematizar as situações recorrentes da educação *online*, afastando os excessos e aceitando os riscos de uma negociação provisória”.

É a própria Barreto (idem) que nos apresenta o principal objetivo de sua tese:

por meio de uma abordagem qualitativa centrada nas contribuições da retórica, pretendemos investigar os espaços e as interfaces culturais para a implantação da educação online orientando-nos através das evidências da resignificação cultural encontradas nos argumentos de professores do ensino superior, atuantes em três instituições do Município do Rio de Janeiro.

Logo em suas primeiras observações a autora percebeu que muitos projetos de educação *online* muitas vezes se limitam a transpor elementos do ensino tradicional, quer a distância ou presencial, para essa modalidade. A partir dessa constatação ela tenta, ao desenvolver sua pesquisa, “investigar as evidências da resignificação cultural na emergência da implantação da educação *online*, através das falas e argumentos de professores do Ensino Superior”.

Como já foi dito, a autora teve um enfoque qualitativo em sua pesquisa, mantendo o foco de sua análise a partir de observações, questionários e entrevistas, registrados em seu “Diário de Campo”.

Um dos primeiros pontos que Barreto (ibidem) destaca em suas observações é a nova forma de construirmos conhecimentos a partir da Internet. Para ela, “a Internet é a tecnologia que dispôs à humanidade a dinâmica do hipertexto”. A meu ver, penso que ainda precisamos de novas discussões a respeito dessa concepção, já que o hipertexto não está ligado apenas a Internet e nem surge após seu advento.

Se pensarmos em um tipo de leitura/escrita não-linear, intertextual, fruto de contribuições coletivas como sendo um tipo de leitura/escrita hipertextual, podemos citar exemplos de hipertextos bem anteriores a Internet, como por exemplo a própria Bíblia cristã, cuja estrutura se dá em versículos e capítulos que muitas vezes remetem a outros textos anteriores e/ou posteriores se observados linearmente.

Apesar das discussões a respeito de como o hipertexto tem alterado a forma como as novas gerações têm recebido e produzido conhecimentos, uma constatação parece ser unânime: a de que o hipertexto tem se tornado cada vez mais presente na vida das pessoas conforme aumenta o acesso dessas pessoas às TIC. Pensando não só nas vantagens e/ou desvantagens que leituras e produções de hipertextos podem trazer para a educação de uma forma geral, a autora parte para outras questões que envolvem o hipertexto, como por exemplo a distinção que ela mesma propõe entre a EAD e educação *online*.

Para ela, “quando falamos em Internet, ultrapassamos o conceito de mídia e entramos no âmbito da hipermídia. Neste caso, Ensino a Distância e Educação *Online* tomariam perfis distintos”. Segundo Barreto, grosso modo, a EAD se apoia em uma transmissão linear que já parte de um tempo e espaço demarcados, enquanto a educação *online* parte de uma colaboração em rede, hipertextual, promovendo assim a interatividade e a co-criação.

Embora possamos perceber uma certa crítica ao Ensino a Distância, principalmente se partirmos das novas configurações que o saber tem tomado com o avanço das TIC, vale destacar que não houve uma unanimidade entre os entrevistados em relação aos pontos positivos e negativos da EAD. Para alguns falta a presença física do professor que, segundo Barreto, “tem seu *ethos* fortalecido no ensino presencial” e para outros “a EAD não é um obstáculo à educação tradicional, mas um complemento, que dá chance de formação e treinamento a quem não a teria de outra forma”.

Embora não haja unanimidade em relação ao apreço de um ensino mais tradicional, principalmente se quem opina sobre as novidades tecnológicas na educação não são aqueles professores envolvidos na pesquisa, mas sim os que se pautam pelo senso comum, onde geralmente reina uma visão menos crítica e mais influenciada por sentimentos pessoais, Barreto (2010) se pauta em Maffesoli para promulgar uma nova concepção de ensino. Para

ela, as novas gerações não constroem seus conhecimentos a partir de um ensino pautado na tradicionalíssima transmissão de “saberes”, mas sim por meio da troca dentro ou fora dos muros escolares.

Nos resta agora é questionarmos se sabemos por onde estamos indo, se temos refletido seriamente sobre como chegaremos, onde chegaremos e se chegaremos a algum lugar. Quer usemos de dialéticas ou de teorias da complexidade, penso que há ainda muito a ser discutido e pesquisado em nossas instituições de ensino, tanto as que estão conectadas com todo o mundo como aquelas em que a Internet ainda é artigo de luxo.

Foi buscando respostas e novas perguntas para esses dilemas que envolvem educação e Internet que Barreto (2010) foi a campo e buscou as opiniões de professores envolvidos direta ou indiretamente com as TIC na educação. Partindo de sua classificação como Integrados, Apocalípticos e Dialógicos, conforme já apresentamos brevemente, a autora destacou inúmeras falas desses professores e traçou considerações importantes para refletirmos sobre os avanços e entraves na implementação da educação *online*, que, ao contrário dos que muitos pensam, não é a EAD tradicional a que nos habituamos. De acordo com a autora é possível afirmarmos que:

a educação *online* requer um modelo que faz do professor um educador que avalia em colaboração com o aluno. Nessa visão, cabe ao aluno a responsabilidade maior de sua própria avaliação, porque é ele que fará uso do que aprendeu e não o professor.

A constatação acima parte de uma reflexão acerca do seguinte dizer de um dos entrevistados: “como avaliar o aluno a distância? O nome colocado no certificado pertence ao aluno que estava na sala de aula virtual?” Para a autora, “esse orador reflete a angústia de muitos professores focados na função tradicional do professor como avaliador”.

A partir desse e de outros dizeres dos professores entrevistados, é possível afirmar que muitos paradigmas ainda precisam ser quebrados quando pensamos em propor qualquer mudança significativa em nosso cenário educacional. Para Barreto (op cit.), se quisermos assumir a tarefa de analisarmos “as relações entre a emergência da educação *online* e o processo de resignificação cultural, precisamos, inicialmente, investigar os fundamentos da ideia do conhecimento como rede”.

Se levarmos em conta que, mesmo em sala de aula, nossos alunos já estão na rede, ora navegando pelo *facebook*, ora fazendo buscas pelo *google* ou *youtube*, quer seja às escondidas com seus celulares ou *smartphones* ou no laboratório de informática da escola, talvez possamos

afirmar que a pós-modernidade já está realmente instaurada e resta a nós aprendermos a tirar o melhor sabor dela.

Aos que ainda se agarram ao saber preconizado pelos avanços científicos da modernidade, talvez já tenha chegado o momento de encontrar um meio de não se tornar dogmático e excludente, mesmo que aos quatro cantos ecoem seus gritos “revolucionários” de fraternidade, igualdade e até mesmo de uma utópica liberdade. Barreto (2010) conclui nos dizendo que:

a rede é marcada, especialmente, pela conectividade e pela solidariedade. Nada disso, no entanto, está posto. Por enquanto ainda é mais um território de disputa onde as tribos nômades e minoritárias reivindicam o 'espaço do saber', mapeado por Lévy (1999), e a partilha do poder que lhes foi negado historicamente.

Talvez estejamos finalmente quebrando um paradigma forte em nosso cenário educacional: o paradigma de que o Mestre possui o saber. Para muitos esse paradigma parece já estar ultrapassado há tempos, entretanto, na prática, estamos ainda bem longe de ouvirmos o saber que sempre se produziu e continua sendo produzido fora dos muros das Instituições do “Saber”.

## CAPÍTULO 3 – TIC, HIPERTEXTO E AUTONOMIA: REFLEXÕES

Neste capítulo articulamos os seguintes construtos: as TIC (KENSKI, 2007), o hipertexto (LÉVY, 1993) e a autonomia (FREIRE, 1996), destacando principalmente: “relações entre as TIC e a educação”, “o hipertexto no portfólio eletrônico” e “a autonomia em nossa pesquisa”.

### 3.1 Algumas Relações entre as TIC e a Educação

A nossa forma de lidarmos com a informação tem se alterado bastante com os diferentes usos que temos feito das TIC em nossas vidas. As ferramentas da *Web 2.0* hoje, são utilizadas não só para a comunicação informal, mas para muitas outras relações sociais, quer seja no trabalho, na escola, etc. O hipertexto vem alterando inclusive nossa forma de construirmos o conhecimento, que não se dá mais de forma linear, se é que algum dia se deu dessa forma, como ainda esperam/desejam grande parte de nossas escolas.

Recebemos hoje um grande número de informações, advindas de diversos países, culturas, pensadores, bastando para isso apenas alguns cliques. Na Internet, o texto escrito pode vir acompanhado de imagens, sons, jogos, ou seja, diversos recursos que podem auxiliar-nos a construirmos nosso conhecimento com uma diversidade maior de fontes, possibilitando talvez uma maior liberdade de escolha a quem aprende.

Levantemos ainda as relações sociais, que tanto têm se alterado com a utilização das TIC. Comunidades virtuais, *sites* de relacionamento, *softwares* que promovem conversas em tempo real, estão hoje presentes na vida de muitas pessoas, alterando suas vidas, suas amizades, seus anseios, dúvidas e questionamentos.

Se observarmos com mais atenção as mudanças descritas acima, acabaremos por refletir nossa prática pedagógica e conseqüentemente poderemos passar a introduzir as TIC em nossas aulas. Assim, talvez, consigamos promover uma educação muito mais propícia à troca de aprendizados, utilizando sempre que possível, as ferramentas que a *Web 2.0* nos oferece hoje, dentre tantas outras que possamos descobrir em nossa prática educativa.

Precisamos refletir sobre nossas práticas educativas. Nossos jovens não querem receber conteúdos passivamente. Isso não é uma exclusividade das escolas. A própria TV

busca hoje a participação de seus telespectadores, com canais interativos e/ou programas que solicitam a participação do público, pela Internet, telefone, etc.

Não devemos, enquanto educadores, nos limitarmos a sala de aula, ou quando existem, laboratórios ou bibliotecas da escola. Hoje estamos a um clique de outras culturas e formas de lidarmos com o conhecimento, portanto precisamos explorá-los, tendo muitas vezes que utilizarmos para isso, novas ferramentas.

Por conta disso é que podemos afirmar que, dentre outras utilizações da *Web 2.0* na educação, o uso do *Google Sites* e do *Windows Live Messenger*, dentre outros programas, pode nos auxiliar bastante em propostas de trabalhos que busquem despertar aprendizagens fora dos limites geográficos da sala de aula, despertando-nos para a importância da criticidade e interatividade nos dias de hoje, quer seja na educação ou em outras relações sociais.

### **3.2 O Portfólio e o Hipertexto**

Houaiss (apud TILL, 2003) define portfólio como “conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras etc).” Costa (2009) nos apresenta a diversidade de nomenclaturas que os portfólios têm recebido de acordo com seus variados usos:

O portfólio vem se constituindo com diversas nomenclaturas que se diferenciam de acordo com suas finalidades e espaços geográficos. Dentre os mais correntes estão: porta fólhos, processo-fólhos, diários de bordo, dossiê. Esse instrumento já se apresenta com algumas classificações: portfólio particular, de aprendizagem, demonstrativo e, posteriormente, passa-se a incluir o e-portfólio ou portfólio eletrônico.

Com o intuito de demonstrar qual foi a definição de portfólio mais afim com os objetivos de nossa pesquisa, gostaríamos de destacar a seguinte fala de Gonçalves, Salvador e Caetano (apud COSTA, 2009, p. 9):

Em meio acadêmico o portfólio aparece como um conjunto de diferentes classes de documentos, como notas pessoais, experiências de aulas, trabalhos, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais e etc, tornando-se uma alternativa interessante para avaliar a aprendizagem do estudante, uma vez que consegue sistematizar as diferentes produções e os estimulam às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, funcionando como um instrumento de diálogo entre o educador e o educando, sendo que pedagogicamente, o mais importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante vai aprendendo ao criá-lo, excelente estratégia que permite a avaliação da aprendizagem, e induz o estudante a pensar e repensar sobre seu conhecimento.

Tais definições deixam transparecer a riqueza de se propor a criação de portfólios no âmbito educacional. O aluno, ao criar seu portfólio eletrônico poderá mesclar elementos que, a princípio, poderiam não ser reconhecidos por seu professor, como elementos constituintes do aprendizado. Há ainda a possibilidade do professor observar a utilização do hipertexto pelos alunos em suas construções. Lévy (1997, p. 33) afirma que:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmo ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente (...).

Acredita-se que é justamente esse caráter não-linear, a principal novidade trazida pelo hipertexto. Esse novo tipo de escrita tem alterado a forma com que toda uma geração se relaciona com as informações obtidas por meio dos textos verbais ou imagéticos.

Vale a pena ressaltar o quão pode ser proveitoso utilizar o hipertexto na educação. O hipertexto favorece a participação, já que é o aluno quem conduz a leitura de acordo com seus interesses, o caminho pela informação é mais individualizado, enquanto lê uma nova informação em um *blog*, por exemplo, pode também escrever um comentário. O próprio Lévy (1997, p. 40) relaciona o processo de aprendizagem ao hipertexto. Ele diz que:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. (...) a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Aido (apud COSTA, 2009) diz que podemos utilizar portfólios como instrumentos que, além de avaliar, desenvolvam “de forma complexa competências complexas, sendo assim um instrumento dinâmico em permanente evolução, visto como um trabalho que nunca cessa”. É justamente por ser um trabalho que nunca cessa, que o portfólio eletrônico torna-se uma excelente maneira de despertar no aluno, a consciência de que o aprendizado não almeja um fim ou um saber inabalável.

Seria então possível que o aluno desenvolva uma maior autonomia na busca pelo conhecimento ao assumir o portfólio eletrônico como uma criação sua, repleta de características particulares que podem o auxiliar em seu processo de aprendizagem? Nessa busca, pode o aluno finalmente reconhecer a escola como um novo lugar, onde é possível

criar, expressar suas dúvidas e seus saberes, associar, por exemplo, um dia comum em sua casa ao dia angustiante de uma prova final?

Já dissemos que o portfólio eletrônico ultrapassa os limites geográficos da sala de aula e permite que o aluno mescle em sua construção os diferentes formatos em que a informação pode hoje ser veiculada: músicas, imagens, textos escritos. É justamente por essas características que acreditamos em seu potencial educativo e apostamos nele como uma ferramenta de apoio para respondermos satisfatoriamente às questões levantadas no parágrafo anterior.

Cremos que ao explorar sua criatividade nas construções dos portfólios eletrônicos, o discente possa se atentar para pontos importantes na construção de seus conhecimentos. Essa inserção das TIC em seu cotidiano escolar provavelmente levantará reflexões a respeito da importância e dos possíveis usos dos ambientes virtuais em educação.

Reconhecemos o portfólio eletrônico como um ambiente virtual. Este tipo de cenário assume aqui, o mesmo significado exposto por Bairral (2007, p. 19):

Complexo sistema sócio-interativo que envolve múltiplos elementos, de diferentes tipos e domínios: a comunidade constituída e sua intencionalidade, as tarefas ou problemas que os indivíduos têm de resolver, os vários tipos de discursos que são demandados, hipertextualmente, das/nas mesmas, as normas de participação e colaboração estabelecidas, as ferramentas computacionais e outros artefatos interativos (simbólicos, cognitivos, representacionais), e as situações concretas de aula que permitam aos usuários relacionarem em sua prática esses elementos.

Dentre as diversas utilizações para os ambientes virtuais na Educação, o destaque dado ao portfólio eletrônico nesta pesquisa, se deve à possibilidade de que por meio dele é possível observar a construção particular do estudante. Espera-se que a construção do conhecimento por esse discente se dará de maneira bastante individualizada, ressaltando que essa individualidade não significa isolamento.

Assim como Vygotsky, acreditamos que o conhecimento é construído coletivamente. Para Costa e Marins (2010, p. 7), de acordo com a visão sócio-interacionista vygotskiana:

O conhecimento é construído de forma coletiva, marcado pela história e pela cultura das comunidades. Neste contexto, a interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois seu desenvolvimento aparece primeiro no nível social, entre seus pares, e depois no nível individual, dentro de si próprio.

Vale destacar mais uma vez que a educação proposta neste trabalho não é aquela onde o aluno deve receber passivamente o conhecimento de um Mestre que tudo “sabe”.

Acreditamos no diálogo, na troca, na construção de um conhecimento significativo para aquele que o constrói. Por conta disso é que o professor precisa ser incentivado a olhar o aluno mais de perto, de forma mais individualizada, percebendo como esse aluno desenvolve sua autonomia perante as informações que recebe em seu processo de aprendizagem.

É óbvio que para isso não existe uma fórmula, uma maneira correta. Existem sim, fórmulas, maneiras diversas. Cremos então que o portfólio eletrônico possa ser uma dessas formas do aluno desenvolver sua autonomia.

### **3.3 O Portfólio como um Recurso para a Exploração de Imagens no Estudo dos Gêneros Textuais**

Inicialmente, ao pensarmos nesta pesquisa, não tínhamos em mente o grau de subjetividade com o qual nos depararíamos ao trabalhar com imagens. A riqueza de leituras que uma imagem pode trazer suscitou em nós várias ideias, fato que trouxe certa angústia, já que o pouco tempo que temos para desenvolver nossa pesquisa fez com que não pudéssemos explorar algumas portas que encontramos entreabertas.

Entretanto, outras se abriram quase que sem percebermos e, quando nos demos conta, já tínhamos adentrado e algo precisava ser explorado. Uma delas foi a necessidade de nos apoiarmos em alguma teoria, mesmo que não de maneira profunda, para tentarmos dar conta das múltiplas leituras que uma imagem sugere. Foi neste momento que nos deparamos com alguns pontos que já vem, há tempos, sendo discutidos pela Semiótica.

Conscientes de que em tão pouco tempo não poderíamos dar conta de uma leitura profunda dessas imagens obtidas nos portfólios eletrônicos, optamos por propor uma outra leitura, além daquelas já feitas nos capítulos anteriores. Para esta leitura, nos foi muito útil a leitura de Santaella (2007) e (2012).

Um ponto importante que gostaríamos de esclarecer é a questão que opõe Semiótica e Semiologia. Santaella (2007, p. 07) nos explica que o nome semiótica “vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é, portanto, a ciência dos signos”.

Vale destacar aqui a diferença entre língua e linguagem: a língua é composta por signos linguísticos, ou seja, as palavras, já a linguagem é composta por vários outros signos além dos linguísticos, tais como gráficos, imagens, sinais, luzes, sons, etc.

Uma forma interessante de abordarmos esta diferença entre língua e linguagem é pensarmos no predomínio que temos dado ao longo da história ao signo linguístico, desde o

nascimento da Linguística, a ciência da linguagem verbal e da Semiótica, a ciência de toda e qualquer linguagem. Santaella (2007, p. 11) afirma que:

O saber analítico que a linguagem verbal permite, conduziu à legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes, mais sensíveis, que as outras linguagens, as não-verbais possibilitam.

Apresentada então a oposição existente entre linguagem verbal e linguagem não-verbal, retomemos a oposição entre Semiótica e Semiologia. Santaella (2007, p. 76) nos chama a atenção para a grande descoberta de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Segundo a autora, Saussure não tinha a ideia de que “seu curso de Linguística Geral, proferido na Universidade de Genebra, teria a colossal repercussão que teve pelo mundo afora, além da aplicabilidade que suas descobertas encontrariam nas ciências humanas”.

Basicamente, o grande salto dos estudos saussureanos em relação a forma como estudávamos a linguagem desde os gramáticos gregos, foram apresentar em bases precisas, os princípios científicos e metodológicos que fundam as descobertas da economia específica da linguagem articulada, que para Santaella (2007, p. 77) “faz aparecer este novo objeto identificado por Saussure como *langue* (língua): sistema ou estrutura regida por leis e regras específicas e autônomas.”

Saussure, após apresentar sua distinção clássica entre língua e fala (*langue* e *parole*), deixa claro que sua preocupação era fundar uma ciência da linguagem verbal, ou seja, a Linguística, apesar de prever a necessidade de uma ciência mais vasta que estudasse as outras formas de linguagem além da verbal, batizada por ele de Semiologia.

Santaella (2007, p. 79) destaca então que, desde sua origem, “a Semiologia tomou o seu instrumental de empréstimo à Linguística”. É neste ponto que a autora destaca a importância de Charles Sanders Peirce (1839-1914) que, desde o século XIX, vinha formulando sua doutrina geral dos signos.

Peirce, segundo Santaella (op. cit), trilhando o caminho inverso de Saussure, funda a sua Semiótica a partir da constatação de que todas as realizações humanas (no seu viver, fazer, lutar, representar) configuram-se no interior da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal.

É, então, a partir das principais diferenças e rumos existentes entre a teoria de Saussure e Peirce, abordadas por nós neste trabalho de forma bastante superficial, que Santaella (2007, p. 80) afirma: “não é tanto o nome Semiótica ou Semiologia o que realmente importa, mas a nossa capacidade de discriminar as fontes ou instrumentos teóricos que os

estudos semióticos estão tomando como base, para que se possa saber em que terreno se está pisando”.

Acreditamos que esta prudência destacada por Santaella (op.cit.) em relação ao estudos semióticos, deva ser a base de todo e qualquer estudo no campo científico. Poderíamos partir, por exemplo, da afirmação de que uma imagem só pode ser interpretada por meio de outra imagem, feita por muitos estudiosos da área da Estética. Santaella (2012, p. 12-13) destaca que essa ideia não é absurda, mas que em uma atividade didática “nada impede que as imagens sejam traduzidas na linguagem que utilizamos para nos comunicar, a saber, a linguagem verbal”.

Tal afirmação nos deixou mais tranquilos ao utilizarmos o signo linguístico para analisarmos algumas imagens obtidas nos portfólios eletrônicos observados, já que utilizamos comumente a linguagem verbal para discutirmos imagens que povoam o universo da literatura.

### **3.4 Refletindo sobre o Conceito de Autonomia em Nossa Pesquisa**

O conceito de autonomia em nossa pesquisa foi construído a partir das múltiplas significações atribuídas por Freire (1996) ao fazer pedagógico. É inevitável a relação que se estabelece entre o “desejo de se fazer ouvir” e o “desejo de mudar o mundo”, entre a *pedagogia da autonomia* e a *pedagogia do oprimido*.

#### **3.4.1 Apropriações do conceito freiriano de autonomia nesta pesquisa**

Na orelha da 40ª reimpressão do livro de Freire (1996), Ana Maria Araújo Freire afirma que “*Pedagogia da autonomia* não é um livro a mais da extensa obra de Paulo. É o livro que sintetiza a sua *pedagogia do oprimido* e o engrandece como *gente*”.

Tradicionalmente poderíamos definir, a partir de Ferreira (2004, p. 155), o vocábulo autonomia como a “faculdade de se governar por si mesmo, como direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias ou como distância máxima que um veículo pode percorrer sem se reabastecer de combustível”, entretanto falta-nos aí o contexto.

Se tomarmos como base apenas a última definição dada pelo dicionário supracitado, definiríamos autonomia como a “distância máxima que um veículo pode percorrer sem se reabastecer de combustível”. É facilmente perceptível a distância que há entre esta definição e

as discussões sugeridas por nossa pesquisa, situação que confirma o dizer de Carneiro (*apud* PAULIUKONIS e GAVAZZI, 2005, p. 67):

Se observamos alguns vocábulos num dicionário, veremos que eles aí são colocados em ordem alfabética, com seus vários significados possíveis. Esses significados possuem valor meramente potencial (sentido de língua) e só adquirem um valor real (sentido de discurso) quando inseridos num texto.

Acreditamos que a citação acima é de suma importância para a compreensão do que vem a ser *autonomia* em nossa pesquisa. Não nos atemos aos possíveis sentidos do vocábulo se isolado do contexto, à sua raiz etimológica ou ao seu uso no senso comum. Baseamo-nos em Freire (1996) e relacionamos quando possível, as discussões tecidas nesta obra com outras discussões sugeridas por outra obra sua, classificada por muitos críticos como sua obra-prima – *A pedagogia do oprimido*.

É necessário que partamos de algum ponto para que iniciemos nossa discussão a respeito do que vem a ser autonomia para nós. Nosso ponto de partida, ainda em uma época que esta pesquisa não passava de um anteprojeto para inscrição no processo seletivo do PPGEduc / UFRRJ, foi uma afirmação de Freire (1996, p. 23) que despertou algo novo em nós:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A citação acima, presente no capítulo de nosso anteprojeto que abordava a Metodologia, tentava ilustrar o que esperávamos do trabalho com portfólios eletrônicos. Destacávamos neste capítulo que o trabalho com portfólios buscava despertar também a criatividade do aluno, que seria instigado a ousar, mesclar imagens e sons, utilizar músicas, fotos, socializar suas dúvidas, suas conquistas, seus anseios. Vale ressaltar que ainda acreditamos nesta possibilidade, que muitas manifestações criativas apareceram realmente nos portfólios, mas também é necessário dizer que um trabalho de escola ainda carrega, com a ajuda de muitos professores regentes, o estigma de algo sério, tradicional, onde ousadia e sapiência muitas vezes são conceitos antagônicos.

Refletindo incessantemente sobre a relação docência-discência descrita no dito freiriano, inspiração inicial de nossa pesquisa, tentamos, em meio a muitos obstáculos e desconfianças, propormos um trabalho mais livre, mais criativo, mais ousado. Nesta época tínhamos a ilusão de que facilmente conseguiríamos observar e analisar os indícios de autonomia a partir das construções dos portfólios eletrônicos por nossos alunos. Mas no

decorrer de nossos encontros, vimos que mensurar o aprendizado, a autonomia, se tornaram objetivos cada vez mais difíceis. Tais dificuldades nos levaram a uma interessante reflexão: é realmente necessário que o processo de aprendizagem seja mensurado? Ainda mais: é possível mensurá-lo?

Freire (2011, p. 39), ao justificar sua *pedagogia do oprimido*, nos afirma que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais”. É possível que alguns estudiosos questionem que a “hora atual” agora é outra, mas basta olharmos para a relação estabelecida até hoje entre quem oprime e quem é oprimido, basta observarmos se os filhos de nossos governantes estão estudando durante a educação básica em escolas públicas ou particulares, basta apenas termos que lutar por nossa saúde em um hospital público, para constatarmos que a “hora atual” ainda é um drama para a maioria.

É com base no parágrafo acima que lutamos contra a educação como uma forma de dividir a classe entre os que “sabem” e os que “não sabem” os conteúdos curriculares. Resquícios ou não do Iluminismo, ainda lecionamos como detentores da verdade, ainda defendemos os interesses de uma elite que sobrepõe a sua cultura sobre as mais diversas manifestações culturais populares.

Em algumas escolas que leciono, já ouvi de muitos colegas professores que o *funk* é um lixo, coisa de marginais. Esta afirmação preconceituosa sempre me entristeceu, não por gostar de *funk*, já que este não é o ritmo musical que me atrai, mas por lembrar-me das mesmas críticas que recebi na adolescência quando me identifiquei com o *rock n' roll*. O saber cristalizado em minha época julgava o *rock* como um ritmo de subversivos, marginais. Hoje são muitas vezes discriminados aqueles que gostam de *rap* ou *funk*. Alguns elementos mudam, mas a discriminação com a produção popular permanece, salvo nos casos em que a elite lucra com a arte produzida nos guetos. Freire (1996, p. 43-44) afirma:

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 do ensino dos 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 a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Fala-se em autonomia para estudar, para construir o conhecimento, entretanto tenho visto na verdade um esforço para formar estudantes que assimilem melhor os conteúdos que

chegam geralmente de maneira unidirecional. E o pior, esses conteúdos muitas vezes já chegam padronizados a todas as escolas de uma rede, como se fosse possível pensar uma educação homogênea para escolas e estudantes tão diferentes.

É com a intenção de lutar contra a massificação do ensino, contra a tentativa de transformar o indivíduo em uma peça comum e descartável de uma engrenagem que visa enriquecer poucos com o trabalho e a alienação de muitos, que propomos um trabalho reflexivo, com brechas para a quebra de paradigmas, com oportunidades para que as “verdades” sejam contestadas.

É interessante ainda destacar que não temos como objetivo desta pesquisa legitimar qualquer teoria como a forma correta de compreender o mundo e as relações humanas. Embora saibamos que Freire (2011) dialogue com a teoria marxista, o que de certa forma influencia nossa posição ao defendermos uma educação que discuta alguns conceitos importantes formulados pela teoria crítica, como por exemplo a “análise do papel da ciência e da tecnologia nas sociedades modernas e seu vínculo com o poder” (ESTEBAN, 2010, p. 68), vale dizer que nossos interesses também têm sido propiciarmos oportunidades para que os estudantes explorem sua criatividade e levantarmos alguns pontos de tensão entre os interesses de quem oprime e de quem é oprimido.

Cevasco (2011, p. 85) destaca que “o central na produção dos frankfurtianos é preservar a capacidade reflexiva tanto dos ditames totalitários do então mundo comunista quanto as ilusões do individualismo mercantilizado do capitalismo administrado”. Pode-se dizer que neste ponto específico concordamos com os frankfurtianos, já que “preservar a capacidade reflexiva” tem sido não só um objetivo para nós, mas uma postura adotada ao propormos as atualizações nos portfólios, ao discutirmos as atualizações nos encontros quinzenais no laboratório de informática, ao selecionarmos os trechos analisados dos trabalhos produzidos pelos alunos e ao analisarmos tais trechos.

Finalmente, é possível afirmarmos que a autonomia buscada por nós ao observarmos o trabalho com portfólios eletrônicos não é um mero conceito ou uma simples postura que o estudante adote para realizar esta ou aquela tarefa proposta pelo professor. A autonomia que se discute aqui ultrapassa o espaço-tempo da escola, ela se constrói a partir de uma posição dialógica entre docentes e discentes e se relaciona diretamente com seguinte o dizer de Freire (1996, p. 47): “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e

inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*”.

Acreditamos que as diferenças entre *ensinar e transferir conhecimento*, imperceptível para a maioria dos professores, precisam ser descobertas e redescobertas a cada dia, a cada encontro, a cada troca de saberes entre quem ensina-aprende e quem aprende-ensina. É preciso que nós professores estejamos atentos para não nos colocarmos como os únicos detentores do saber, defensores de uma “verdade” que traz uma resposta única para as mais diversas dúvidas e angústias.

Não despertaremos nossos estudantes para a necessidade de mudanças se trouxermos apenas as opiniões dos cânones, se apresentarmos a eles o mundo visto apenas por uma ótica. É necessário duvidar, questionar. Freire (1996, p. 77) destaca a importância de perguntarmos: “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” Para ele a neutralidade é impossível e é justamente neste ponto que vivemos nosso maior desafio – como possibilitarmos um espaço aberto para opiniões e posturas diversas, onde cada estudante possa trilhar seu próprio caminho, construindo assim seu conhecimento de maneira mais livre e talvez mais autônoma.

### **3.4.2 Discussões sobre o conceito de autonomia: as “autonomias” e a autonomia em Ferreira (2012)**

Um trabalho recente que gostaríamos de incluir no referencial teórico de nossa pesquisa, é a publicação advinda de um estudo de caso realizada por Elisabete Ferreira em uma escola de Portugal, cujos avanços e discussões resultaram em sua tese de doutoramento. A autora (2012, p. 16) afirma que “ancorada num paradigma qualitativo e numa perspectiva fenomenológica, procurou dar conta da compreensão interpretativa que subjaz à diversidade de interações humanas no contexto escolar que se assume a implementar a autonomia”.

Desde o início de nossa pesquisa, debatemos bastante, ora nas reuniões do grupo de pesquisa, ora nas sessões de orientação, sobre a pluralidade de conceitos que emergem do vocábulo autonomia. Terreno bastante complexo é este em que a autonomia parece, ao menos na fala da maioria, já fazer parte das práticas educacionais vigentes, mas que, quando olhada mais de perto, ainda não passa de um desejo daqueles que pensaram uma educação menos excludente e mais crítica.

Ferreira (2012, p. 35) também chama a atenção em sua pesquisa para a polissemia do vocábulo autonomia e justifica tal fato dizendo que tal polissemia “não advém do uso ambíguo do conceito, mas essencialmente dos diversos campos em que se aplica o conceito”. É a partir de tal pluralidade que a autora justifica sua preferência para a utilização do conceito plural: autonomias.

Em nosso trabalho preferimos manter o conceito no singular, no intuito de deixar bem claro que a autonomia possui sim sentidos plurais, mas não é toda e qualquer “inovação” que se propõe na educação. É quase uma unanimidade a utilização em algum momento do vocábulo autonomia nas propostas curriculares que circulam por aí na educação básica, entretanto a grande maioria continua sendo unidirecional e defensora dos saberes cristalizados desde a invasão portuguesa e catequização jesuítica.

Ressaltadas as diferenças de nomenclatura, gostaríamos de apresentar a classificação de Ferreira (2012) para as diversas autonomias, já que tal classificação nos trouxe bastante segurança para mantermos nossa ideia inicial de autonomia, baseada principalmente em Freire (1996) e (2011).

A autora nos apresenta cinco tipos de autonomia: *a autonomia requentada*, *a quase-autonomia*, *a autonomia redonda*, *a autonomia crítica* e *a autonomia sensata*, esta última, a mais próxima do nosso conceito de autonomia.

Em concordância com o que dissemos acima sobre o uso do vocábulo autonomia em propostas curriculares que estão longe de promover qualquer mudança em nossa educação ainda bancária, para desilusão de muitos que acreditavam em mudanças, Ferreira (2012, p. 45), ao definir a *autonomia requentada*, nos diz que:

A autonomia requentada ilustra a permanência do discurso ao longo dos tempos sem que se produzam mudanças significativas na vida das pessoas. Exemplifica o hiato entre a teoria (a retórica da autonomia) e a prática autonômica. Dito de outro modo, demonstra essencialmente uma diferença temporal entre a intenção de uma vida autônoma e a sua própria realização.

Outro tipo de autonomia, é a que para nós se assemelha muito com as novas políticas educacionais adotadas pela SEEDUC/RJ desde o início da segunda gestão do então governador Sérgio Cabral e que Ferreira (2012, p. 46) prefere intitular de *quase-autonomia*. Para ela, *quase-autonomia* é a “que desenvolve-se em torno da mais-valia e da eficácia, descurando-se aspectos de desenvolvimento e partilha de poderes dos atores. Trata-se de uma autonomia a serviço de alguns, calculista e concentrada no lucro”.

Vale ressaltar aqui que em sua pesquisa, ora a autora pensa a autonomia da escola em relação aos planos educacionais propostos por governos, ministérios e/ou secretarias, ora pensa a autonomia do aluno em relação as propostas da escola. Mais direcionada a questão da autonomia da escola é para nós a definição de Ferreira para a *autonomia redonda*. Extremamente burocratizada, a escola é classificada como autônoma por poder seguir regras e normas padronizadas a “seu” modo. Ferreira (2012, p. 47) afirma categoricamente que “a autonomia redonda é o fracasso da autonomia, uma autonomia sem jeito, sem esperança ou mudança, sem princípio ou fim”.

A crise da autonomia é destacada por Ferreira (2012) ao definir a *autonomia crítica*, que para ela é espelhada pela falta de participação da escola no desenvolvimento de uma verdadeira autonomia escolar. A crise instaura-se na permanência das lógicas educacionais que permanecem vigentes ao longo da história.

Finalmente, a *autonomia sensata*, para nós a única autonomia que podemos almejar, assemelha-se muito com a autonomia defendida por Freire (1996). Ferreira (2012, p. 50) também recorre ao dialogismo freiriano para dizer que a *autonomia sensata* deve centralizar-se “numa compreensão dos limites e das possibilidades, inerentes a cada conceito e aos diferentes espaços sociais, para o desenvolvimento, nos sujeitos, de habilidades e formas de conhecimento necessárias a ações ativas de transformação e mudança social”.

É importante destacarmos aqui, que a autonomia buscada por nós ao longo de nossa pesquisa, assemelha-se a *autonomia sensata* de Ferreira (2012) perincipalmente no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal do aluno frente a padronização imposta por nosso sistema educacional, tendo em mente a importância de uma mudança social a partir da educação. A nossa autonomia não é egoísta, se assim podemos dizer. Buscar a autonomia não é fazer tudo e qualquer coisa a seu bel prazer, mas sim encontrar pontos de contato no desenvolvimento de um trabalho, respeitando a diversidade e o caminho escolhido por cada um para chegar ao ponto.

Seria demasiadamente ingênua uma postura de tudo pode na sala de aula. Estaríamos mantendo o *status quo* se simplesmente permitíssemos a nossos alunos fazer ou não determinada questão, estudar ou não aquele conteúdo, mergulhar profundamente em sua viagem solitária pelo *funk* ou *rock n'roll*.

É preciso que partamos do diálogo, das trocas, do interesse pelas diversas culturas. É necessária a troca para uma verdadeira construção do conhecimento. Percebemos que no trabalho com portfólios eletrônicos, uma etapa bastante enriquecedora foi justamente aquela

em que os alunos apresentaram seus portfólios para o restante da turma no laboratório de informática da escola. Foram a partir das discussões ali surgidas que novas ideias de atualizações e postagens surgiram. Foram a partir de dúvidas em sala de aula que optamos por sugerir uma postagem ou outra em relação ao conteúdo curricular trabalhado.

Foi a partir do pedido de um grupo ao perguntar se poderia criar uma seção de piadas em seu portfólio, que optamos por discutir o gênero textual paródia e abrir a possibilidade de discussões a respeito deste e de outros gêneros nos portfólios. Falar em autonomia, em diálogo, tem sido comum na educação hoje em dia, mas colocar isso em prática tem sido bem mais raro. Novamente voltamos a questão da distância entre teoria e prática, já destacada por Freire (2011) e por Ferreira (2012) ao definir sua *autonomia requeitada*.

Se queremos desenvolver a autonomia a partir de uma *práxis* libertadora, cabe primeiramente ouvirmos e refletirmos sobre o que nossos alunos têm nos dito de diversas formas. Dentre tantas falas e atitudes de nossos alunos destinadas ao nosso ouvido surdo quase que diariamente, gostaríamos de destacar o que nos diz Ferreira (2012, p. 107) sobre a maioria das respostas dos alunos ao serem indagados sobre a autonomia na escola:

Os alunos, ao serem indagados sobre as mudanças que sentiram na escola a partir do modelo de autonomia implantado, disseram que, de facto, a maior participação e intervenção dos alunos na escola só se dá em teoria, já que na prática eles não são considerados nas suas respostas, o que consideram ser de total hipocrisia para com eles.

É por isso que destacamos a importância de trabalhos que busquem realmente incentivar os alunos a conquistarem autonomia em seu processo de construção do conhecimento. Não podemos achar que a autonomia já foi conquistada em nossas escolas, pois ainda permanece em nossas escolas um modelo de ensino unidirecional, em que o aluno está ali para aprender e o professor para ensinar.

### **3.4.3 Situação-limite X inédito viável: uma solução pelo afeto**

Um ponto muito relevante para nós ao longo do trabalho é a percepção de que muitos alunos ainda não se sentem à vontade com a liberdade para criar. Quando pensamos em trabalhar com portfólios eletrônicos queríamos justamente possibilitar um espaço onde o aluno pudesse explorar sua capacidade criativa. Queríamos aprender juntos a explorar a ferramenta. Queríamos colocar em prática uma nova relação professor-aluno e aluno-

professor. Tentamos horizontalizar esta relação já demasiadamente colocada em prática de forma vertical.

Ao mergulharmos em Freire (1996 e 2011) para sustentarmos melhor nosso conceito de autonomia, nos deparamos com alguns conceitos que, para nós, cabem perfeitamente em nossa proposta de trabalho. São eles: a *situação-limite* e o *inédito viável*.

Freire (2011, p. 126) afirma que “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das *situações-limite*”. Para o autor (op cit.), as situações-limite estavam presentes na escola e na sociedade de uma maneira geral. Os programas curriculares defendiam o saber cristalizado pela tradição, e os professores, sem perceber, mantinham uma relação opressor-oprimido com seus alunos.

A grosso modo, a situação-limite, para nós, permanece ainda nas escolas. Quando o aluno nega aquele saber que a escola traz e o professor tenta impor este saber a ele, afirmando que é necessário e só o estudo pode fazer com ele seja alguém, temos um claro exemplo de uma situação-limite.

Quantas vezes já ouvimos professores da educação básica se queixando que os alunos de hoje não querem nada, não pensam em nada, só sabem ficar no *facebook* ou ouvindo um *funk* depravado e de baixa qualidade? Nas escolas vivemos uma verdadeira confusão, onde professor e aluno já não sabem por que estão ali.

Programas curriculares que já chegam prontos das secretarias de educação são colocados em prática sem qualquer reflexão e no meio deste fogo cruzado, quase nunca temos tempo para o diálogo. Para Freire (2011) este é o cenário ideal para que surja algo novo. Nós professores precisamos voltar a ouvir e sem medo de errar deixarmos brotar o *inédito viável* freiriano. Este *inédito viável* se relaciona diretamente com a tão conhecida proposta freiriana de trabalharmos com temas geradores (op cit, p. 130):

Os temas (geradores) se encontram encobertos pelas *situações-limite*, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as *situações-limite* e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*.

É preciso que descortinemos este inédito viável. Que ultrapassemos estas situações-limite. E para nós o primeiro passo é prestarmos atenção ao que está acontecendo a nossa volta. Nas escolas o que mais vemos é a manutenção do *status quo*. São ordens a serem

cumpridas e uma corrida diária, onde alunos correm para se verem livres daquela opressão e professores correm para uma promoção, quer ela se configure como uma saída de sala de aula para qualquer cargo técnico-pedagógico ou técnico-administrativo ou uma saída definitiva da educação básica ou mesmo da educação de uma forma geral.

Estamos coisificados e, embora Freire (2011) tenha dito isso, assim como outros autores já disseram, não é preciso ser um Mestre ou Doutor para percebemos esta falta de afeto nas relações humanas. Freire solicita que investiguemos com o povo os temas geradores. “Investigadores profissionais e povo” em uma “operação simpática” são as palavras dele. (FREIRE, 2011, p. 140)

Não é novidade para quase mais ninguém a importância do afeto nos processos cognitivos. Foi em busca de uma construção sincera de uma relação afetuosa entre professor-aluno que propusemos este trabalho com portfólios eletrônicos. Compreendam: não estamos dizendo aqui que este trabalho favorece a construção do afeto, mas sim que o afeto favorece a construção deste trabalho, assim como de muitos outros.

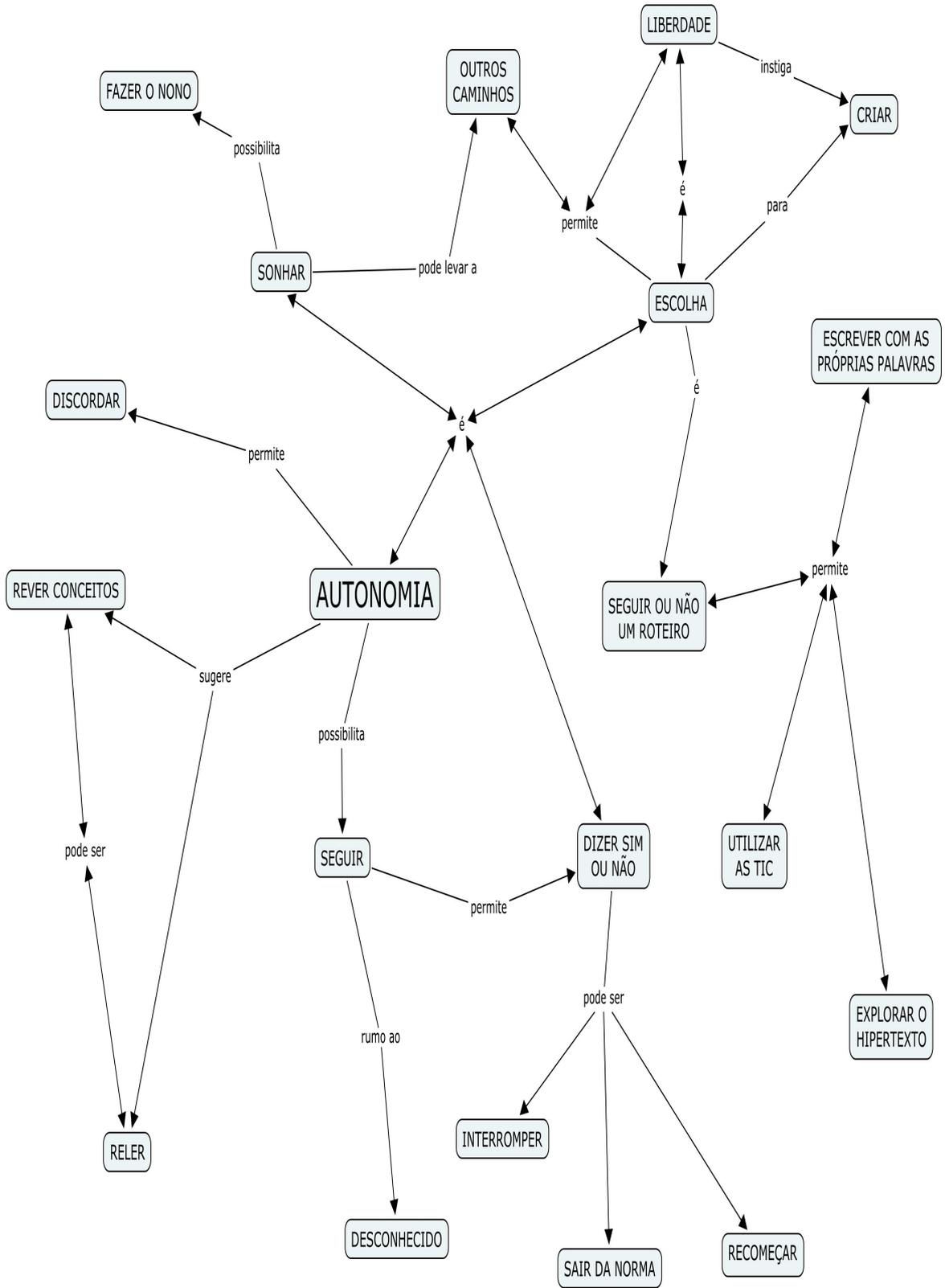
Acreditamos que quando perguntamos aos alunos o que eles gostariam de postar, quando nos colocamos ao lado deles no laboratório de informática também como aprendentes, buscando juntos soluções para as dificuldades, estamos construindo juntos alguma coisa nova. Muitos professores hoje não se sentem à vontade para trabalhar com as TIC. Ainda mais, muitos não se sentem à vontade para trabalharem com conceitos novos, adotarem posturas mais humildes, perderem um pouco o suposto controle que acreditam possuir.

Nós demos um passo rumo ao inédito-viável, pois não sabíamos onde íamos chegar com essa pesquisa. Tínhamos sim problemas a solucionar, objetivos a cumprir, hipóteses a serem comprovadas ou refutadas. Mas acima de tudo isso tínhamos curiosidade em saber o que desperta o desejo dos mais jovens e para isso muitas vezes precisamos mudar o rumo, inserir conceitos, silenciar e ouvir.

Falamos também. Sugerimos. Marcamos datas, pois se tudo ficasse solto demais corria o risco de pouco avançar. Acima de tudo podemos dizer que dialogamos bastante. Tentamos com todas as forças colocar em prática a seguinte afirmativa de Freire (2011, p. 142): “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”.

#### **3.4.4 Um mapa conceitual sobre a autonomia**

Figura 1: Mapa conceitual de autonomia



Fonte: Elaboração do autor

É importante destacar aqui que este mapa conceitual foi construído por mim e não se pauta necessariamente em conceitos científicos da autonomia, mas em todas as conversas realizadas com alunos, professores, além de diversos textos que lemos e entrevistas que assistimos. Embora eu tenha considerado várias construções coletivas sobre o conceito de autonomia que tecemos ao longo da pesquisa, não podemos deixar de destacar que um mapa, partindo das mesmas discussões, teriam outros aspectos que o diferenciariam do meu.

No meu caso, autonomia sempre me pareceu uma palavra bastante polissêmica, ganhando novos significados de acordo com o contexto em que está inserida. No meu mapa, a primeira ideia que surge ao pensar na palavra solta, sem qualquer relação com alguma discussão precedente, é a de que *autonomia é escolha*.

Ser autônomo lhe permite *dizer sim ou não, discordar, rever conceitos*, para a partir daí *criar, fazer o novo, sonhar, ir por outros caminhos*. A autonomia nos possibilita *seguir rumo ao desconhecido, interromper, sair da norma, recomeçar*.

No mapa as coisas surgiam assim mesmo, de forma múltipla, deixando claro que não há um modelo único de autonomia. Para uns a autonomia precisa estar em prol do coletivo, para outros ela beira um individualismo exacerbado, mas para nós ela pode ser uma coisa ou outra, pois a autonomia é de cada um.

Inevitavelmente, ao nos aproximarmos do fim do mapa conceitual fomos aproximando o conceito de autonomia ao universo da educação e das TIC, principal foco de nosso trabalho. E neste ponto retornamos a ideia principal de que *autonomia é escolha* e que a escolha nos permite *seguir ou não um roteiro,, utilizar ou não as TIC, explorar ou não o hipertexto*.

## CAPÍTULO 4 – UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Gostaríamos de iniciar informando que optamos por um enfoque qualitativo em nossa pesquisa. Conscientes de que, conforme Esteban (2010, p. 46), “o ‘olhar’ do pesquisador constrói determinada realidade”, buscamos observar e refletir sobre os dados coletados de forma bastante aberta.

A neutralidade, muitas vezes perseguida pela ciência, não é e nunca foi uma premissa de nosso fazer científico. Acreditamos, assim como Morin (2011), que é necessária uma nova forma de pensar cientificamente, já que para ele temos vivido também um tempo de ignorância, uma nova cegueira, ao usarmos exageradamente a razão.

### 4.1 Bases Teóricas que nos Levaram a uma Pesquisa de Intervenção

Um problema filosófico que talvez possamos levantar aqui, é a própria definição de real. Karel Kosic (2002, p. 16) nos diz que:

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, *no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento sejam considerados como a única ou ‘autêntica’ realidade.*

Para Kosik, por meio de uma dialética, denominada dialética do concreto, a ciência e a filosofia precisam descobrir a estrutura da coisa e a “coisa em si”, já que o senso comum não percebe essa diferença-complementação entre essência e fenômeno. O autor (op cit, p. 17) nos explica que:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

A concepção dialética entende o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Partindo dessa teoria, paradoxalmente afirmo que, ao contrário dos próprios materialistas, talvez nunca daremos conta da totalidade do real, já que “o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo” (KOSIK, idem, p. 50-51).

De uma maneira diferente, o pesquisador Edgar Morin tem tentado “criar” uma teoria que modifique nosso modo de fazer ciência. Para o teórico (2011, p. 09):

Na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica. As luzes da Razão parecem refluir os mitos e trevas para as profundezas da mente. E, no entanto, por todo lado, erro, ignorância e cegueira progredem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos.

Muito se discute hoje sobre o aumento de informações que temos recebido nas mais diversas relações sociais. Basta um ou dois cliques para acessarmos, em tempo real, diversos acontecimentos em distintas sociedades pelo mundo.

Ao pensarmos nas influências que essas discussões têm exercido na educação, diversas angústias podem nos levar a refletirmos nossa prática educativa e sobre o real papel que a escola tem desempenhado em uma sociedade desigual e excludente.

Gramsci (2004), dentre outras discussões, nos faz refletir sobre as diferenças e relações existentes entre filosofia, religião e senso comum. Para o autor (2004, p. 99): “a Igreja romana foi sempre a mais tenaz na luta para impedir que se formassem ‘oficialmente’ duas religiões, a dos intelectuais e a das almas simples”.

Com essa postura, a Igreja romana tem mantido grande parte da população “cristã” em seu senso comum. Gramsci (2004, pp. 102 e 103) destaca a anedota, narrada por Steed em suas *Memórias*: “os milagres de São Genaro são úteis para o populacho napolitano mas não para os intelectuais (...) também nos Evangelhos existem ‘exageros’, etc (...) Nós somos ‘prelados’, isto é, ‘políticos’ da Igreja de Roma”.

Embora algumas correntes filosóficas não proponham muitas mudanças em relação a essa dominação, em outras podemos observar um pensamento contrário a esse conformismo. Gramsci (2004, p. 103) destaca:

a posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior.

Sabemos que filosofia e ciência não são a mesma coisa, mas é possível afirmarmos que ambas, ao menos hipoteticamente, tentam elevar o senso comum a bom senso ou ao menos alterá-lo de alguma forma. Para Gramsci (2004, p. 112), “a escola e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam”.

Creio que a afirmação acima seja válida para que levantemos uma questão importante: a escola, berço da ciência, tem realmente buscado elevar o senso comum a bom senso ou tem servido a interesses políticos como fez a Igreja “cristã” servindo aos interesses de Roma?

Essa reflexão sobre o papel da ciência pode nos remeter ao Materialismo histórico dialético que, grosso modo, prega uma ciência comprometida com o real, com os problemas sociais, políticos e econômicos da época em que é construída.

Morin (2011), ao discorrer sobre seu pensamento complexo, vem nos mostrar a importância de considerarmos visões diferentes do racionalismo e do empirismo no nosso fazer científico. É fato que a ciência muitas vezes valoriza o objeto em suas pesquisas, se esforçando para provar, mensurar. Uma postura de distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa pode ser justificada em prol de uma ciência neutra e o mais próxima possível da “verdade”.

Morin (2011, p. 42-43) nos diz que: “conforme se valorize o objeto, valoriza-se neste impulso o determinismo. Mas se o sujeito é valorizado, então a indeterminação torna-se riqueza, fervilhar de possibilidades, liberdade”. A partir dessa concepção constituímos o nosso sujeito de pesquisa: o estudante do Ensino Médio de um colégio público estadual.

Em nossa pesquisa tentaremos dar voz a esse aluno que quer falar à escola, se construir indivíduo dentro e fora dela. Pretendemos com esta pesquisa, se não responder, ao menos discutir um problema atual e recorrente na educação: por que a escola não quer ouvir seu aluno? Portanto afirmamos que não adotaremos a postura de um pesquisador distante do objeto, mas sim a de um pesquisador imerso no problema, o mais próximo possível desse sujeito de pesquisa. Morin (2011, p. 75) nos diz que:

o princípio ‘a ninguém é permitido ignorar a lei’ impõe a presença forte do todo social sobre cada indivíduo, mesmo se a divisão do trabalho e a fragmentação de nossas vidas fazem com que ninguém possua a totalidade do saber social.

É com essa convicção de que nunca possuiremos a totalidade do saber social, que pretendemos abandonar a pretensão de neutralidade em nosso fazer científico. É também válido afirmarmos que nos casos estudados muitas vezes adotamos uma postura holística, refletindo sobre a complexidade que é ser pesquisador na esfera educacional.

É inevitável o caráter subjetivo de estudos de caso com enfoque qualitativo, fato que para nós não foi e nem é um problema, já que nosso objetivo não é comprovar qualquer teoria ou apresentar uma verdade salvadora para os problemas educacionais.

Nosso intuito é acima de tudo observar, refletir e discutir sobre algumas falas onde os estudantes deixam transparecer suas angústias e desejos. Tentamos possibilitar com a criação dos portfólios eletrônicos, um espaço onde os alunos pudessem falar de si, de suas relações sociais e de suas dúvidas, construções, desejos e negações em relação ao saber; não só o saber institucionalizado da escola, mas também o saber cotidiano, ou melhor, os saberes do cotidiano, frutos de culturas diversas.

## **4.2 Os Encontros Presenciais**

O passo inicial de nossa intervenção foi motivar os estudantes a construírem uma página na Internet utilizando o *Google Sites*. A utilização de tal *site* não foi uma obrigatoriedade do trabalho, ficando a critério do aluno construir seu portfólio eletrônico a partir de outra plataforma caso quisesse.

Os trabalhos foram desenvolvidos em consonância com alguns pontos específicos dos conteúdos curriculares das disciplinas de Língua portuguesa e Literatura, ministradas por mim em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, localizado na cidade de Volta Redonda.

Dentre os conteúdos trabalhados nos dois meses em que os portfólios foram desenvolvidos, tiveram destaque os seguintes conteúdos: Gêneros textuais, Barroco e as principais características da poesia de Gregório de Matos. Em sala de aula iniciávamos as discussões sobre o assunto abordado e pensávamos elementos que poderiam enriquecer o aprendizado conforme os utilizássemos nos portfólios eletrônicos.

O 1º encontro no laboratório de informática teve como principal objetivo descobrirmos algumas ferramentas que poderiam nos ser úteis para as construções e atualizações dos portfólios no *Google Sites*.

Inicialmente nossa intenção era que cada aluno construísse seu portfólio individualmente, pois tínhamos o objetivo de observar como cada um trilhava seu caminho próprio durante a construção do conhecimento.

Entretanto, devido às condições de infraestrutura que encontramos no laboratório de informática da escola, tivemos que optar por dividir a turma em grupos de 05 alunos. Mesmo tomando tal procedimento ainda encontramos dificuldades, já que dos 10 computadores existentes no laboratório, apenas 06 se encontravam em perfeito funcionamento.

A turma tinha em média 40 alunos, formando portanto 08 grupos. Assim, quando programávamos encontros no laboratório para que os grupos atualizassem seus portfólios, dois grupos precisavam aguardar que outros grupos terminassem suas atualizações para que iniciassem suas atividades.

Foi por conta disso que passamos a utilizar o laboratório apenas para momentos de interação, onde cada grupo apresentava seu portfólio por meio de *slides* para que discutíssemos pontos que os autores destacavam em suas atualizações. Paralelamente a esses encontros, os grupos atualizavam seus portfólios virtualmente utilizando principalmente o recurso de bate-papo disponível no *Windows Live Messenger* e apresentavam suas atualizações quando nos reuníamos no laboratório quinzenalmente.

Esta foi basicamente a metodologia adotada desde o início até o fim de nosso trabalho de campo, que foi encerrado com uma avaliação individual escrita por cada aluno envolvido no trabalho. Esta avaliação teve como principal objetivo levantar os pontos positivos e negativos que os alunos encontraram ao desenvolverem seus portfólios, além de conhecermos as sugestões desses alunos para novos trabalhos envolvendo alguma TIC.

A seguir organizamos as informações acima em uma tabela para que possamos visualizar melhor cada etapa.

Tabela 1: Planejamento de atividades

Momentos para reflexão e “desenvolvimento” da autonomia	Local	Proposito	Horas/aula
Trabalho inicial no <i>Google Sites</i>	Laboratório	cada aluno/grupo construir o esqueleto (página inicial) do seu portfolio	2
Encontros presenciais (semanais)	Sala de aula	esclarecimentos quanto ao conteúdo dos gêneros textuais e algumas dúvidas pontuais sobre a construção dos portfolios	8
Encontros quinzenais (intercalados)	Laboratório	apresentação e visualização dos portfólios e reflexões dialógicas sobre o que está o sendo construído	8
Reflexão final escrita sobre o trabalho	Sala de aula	Aluno explicitar pontos positivos, negativos e sugestões para um novo trabalho dessa natureza	1

Fonte: Elaboração do autor

É importante destacarmos que o instrumento fundamental para a coleta de dados foi o portfólio eletrônico de cada grupo. Nos encontros no laboratório de informática da escola adotamos uma postura dialógica, discutindo com os alunos elementos escolhidos ou rejeitados por eles nas atualizações.

Nosso foco principal era entender como se deu a aprendizagem a cada etapa, e principalmente despertar em cada aluno, essa capacidade de refletir sobre seu próprio aprendizado. Ao observarmos os portfólios como portfólios de aprendizagem ao longo da pesquisa, dialogamos com Campbell (2008, p. 4-5), que classifica os portfólios em três modalidades, conforme explicitamos a seguir:

O portfólio de apresentação é, simplesmente, um lugar onde o aluno pode expor os seus melhores trabalhos, o portfólio de avaliação é um conjunto de trabalhos que possibilita avaliar as competências de um aluno ao longo e ao final de um ciclo escolar, visando a uma avaliação somativa e o portfólio de aprendizagem demonstra o progresso do aluno ao longo do semestre, contendo trabalhos que o aluno escolhe como os mais significativos, dando a racionalização da sua inclusão e refletindo sobre cada um deles e sobre o portfólio inteiro.

Esses procedimentos de (re)visita na construção dos portfólios, nas análises e na identificação do aprendizado nos levaram a construir uma tabela com base em Santos e Bairral (2012). Esta tabela foi a forma encontrada para organizarmos sistematicamente nossas observações e as mudanças na construção de cada grupo. Apresentaremos esta tabela logo a seguir no item 3.3.

#### **4.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados**

Conforme ilustramos acima, nosso trabalho de campo foi realizado entre os meses de setembro e novembro de 2011. No total foram cinco encontros no laboratório de informática, intercalados com quatro encontros em sala de aula e uma discussão final realizada também em sala de aula, onde os alunos fizeram uma avaliação do trabalho desenvolvido.

Nesta avaliação final, os alunos destacaram alguns pontos positivos e negativos observados por eles durante o trabalho com portfólios e teceram sugestões para um possível novo trabalho que envolvesse alguma TIC.

Inicialmente coletamos os dados a partir das apresentações dos portfólios eletrônicos e de suas atualizações realizadas pelos alunos quinzenalmente nos encontros no laboratório de

informática. Em cada um desses encontros salvamos os *print* dos portfólios para posteriores consultas, visando acompanhar os avanços, as idas e vindas e outros aspectos que julgássemos significativos a partir de novas leituras e discussões.

Para a primeira atualização, que foi observada no segundo encontro no laboratório de informática, foi solicitada uma conceituação de gêneros textuais e a apresentação de algum gênero, onde pudemos observar exemplos diversos de um grupo para outro, tais como tirinhas, poemas, etc.

No terceiro encontro no laboratório de informática discutimos a partir das atualizações dos portfólios eletrônicos, as diferenças entre a concepção clássica dos gêneros textuais usada inicialmente na literatura, a partir da classificação dos gêneros em lírico, épico e dramático, realizada por Aristóteles (2013) e a ideia que temos dos gêneros textuais atualmente, após tantas contribuições de renomados linguistas para a definição do conceito. Destacamos principalmente a ideia de que conforme o homem avança construindo novas tecnologias, novos gêneros surgem, como por exemplo: torpedos SMS, e-mail, etc.

Ainda neste encontro observamos aspectos particulares de cada portfólio, já que tínhamos conversado sobre a possibilidade de postar fotos, músicas e outros assuntos que não estivessem diretamente relacionados com o conteúdo curricular. Vale ressaltar que esta possibilidade passa a valer para qualquer atualização. Os alunos ficaram livres para postar qualquer coisa que quisessem além daquilo que acordávamos.

No quarto encontro discutimos sobre a Inquisição, o Barroco e a intolerância religiosa que ainda existe. As discussões tiveram como mote inicial, as imagens e comentários postados pelos alunos que dialogavam com estes temas. Nesta etapa alguns grupos perderam o foco e não cumpriram o combinado, limitando-se apenas a atualizarem os portfólios com elementos que não necessariamente dialogavam com o conteúdo curricular.

No quinto e último encontro no laboratório de informática, discutimos sobre a poesia de Gregório de Matos e finalizamos com um bate papo descontraído sobre os momentos do trabalho, destacando pontos positivos e negativos e buscando ideias para próximos trabalhos envolvendo as TIC.

Gostaríamos ainda de dizer que a cada versão buscávamos observar também se os alunos utilizavam algum recurso que promovia a hipertextualidade, como descreviam as imagens e textos postados por eles ao apresentarem seus portfólios para o resto da turma e, tentando identificar algum indício de autonomia na construção do conhecimento, como eles

estavam estabelecendo as relações entre suas postagens, os caminhos escolhidos e o conteúdo da disciplina.

Buscando organizar melhor estas visualizações, conforme já explicamos no fim do item 3.2, apresentamos então a tabela que elaboramos a partir de Bairral e Santos (2012). Salvamos os endereços das páginas que eram criadas ou atualizadas pelos alunos a cada intervalo entre os encontros.

Tabela 2: Observação do desenvolvimento dos portfólios eletrônicos

Endereços eletrônicos dos portfólios	Elementos observados nas 5 versões dos portfólios eletrônicos				
	Versão 1	Versão 2	Versão 3	Versão 4	Versão 5
<a href="http://sites.google.com/site/gatinhas1003/">http://sites.google.com/site/gatinhas1003/</a>	- criação do portfólio	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização de texto escrito e imagens	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/1003news/">http://sites.google.com/site/1003news/</a>	- criação do portfólio	- utilização de texto escrito e <i>links</i> para outros <i>sites</i>	- utilização de texto escrito, imagens e fotos pessoais	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização apenas de texto escrito
<a href="http://sites.google.com/site/1003foda/">http://sites.google.com/site/1003foda/</a>	- criação do portfólio	- utilização de texto escrito e <i>links</i> para outros <i>sites</i>	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização de texto escrito e imagens	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/semprejuntas1003/">http://sites.google.com/site/semprejuntas1003/</a>	- criação do portfólio	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/girlsfantastic/">http://sites.google.com/site/girlsfantastic/</a>	- criação do portfólio	- utilização apenas de texto escrito	- utilização apenas de texto escrito	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização apenas de texto escrito
<a href="http://sites.google.com/site/1003rgn/">http://sites.google.com/site/1003rgn/</a>	- criação do portfólio	- utilização de texto escrito e <i>links</i> para <i>downloads</i>	- utilização apenas de imagens	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/agentesempre01/">http://sites.google.com/site/agentesempre01/</a>	- criação do portfólio	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/ingridkevilm/">http://sites.google.com/site/ingridkevilm/</a>	- criação do portfólio	- nenhuma atualização	- utilização de texto escrito, imagens e fotos pessoais	- utilização de texto escrito e imagens	- nenhuma atualização
<a href="http://sites.google.com/site/Inews1003/">http://sites.google.com/site/Inews1003/</a>	- criação do portfólio	- nenhuma atualização	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização de texto escrito e imagens	- utilização apenas de texto escrito

Fonte: Elaboração do autor

É interessante refletirmos sobre alguns aspectos a partir de alguns pontos que observamos ao construirmos a tabela acima. Um ponto que nos chamou muito a atenção foi o fato de nem todos os grupos utilizarem *links* em seus portfólios eletrônicos. Tão acostumados a uma leitura hipertextual em *sites* carregados de cores, imagens e *links* que permitem uma

navegação não-linear, ao construírem seus portfólios nem todos os alunos utilizaram este recurso.

Outro ponto foi a predominância do texto escrito na maioria dos portfólios eletrônicos. Sem contar os momentos em que não houve nenhuma inserção, apenas em um momento, um grupo atualizou seu portfólio sem utilizar o texto escrito. Talvez este fato nos permita refletir sobre uma ideia muito comum hoje em dia entre os professores da educação básica: “estes alunos não leem nem escrevem, só ficam na Internet”. Será mesmo que a Internet não é um espaço propício para o desenvolvimento da leitura e da escrita? E ainda mais. Será que é possível adquirir um gosto maior pela leitura na Internet?

Por último gostaríamos de destacar que os dois grupos que não fizeram nenhuma inserção ao longo do trabalho alegaram motivos diferentes quando questionados sobre o motivo de não atualizarem seus portfólios. Um disse que postava tudo em casa, mas quando chegava no colégio para apresentar, as atualizações sumiam. Já o outro, que na verdade era constituído por uma dupla, pediu para entregar um trabalho escrito, no modelo tradicional, já que as duas integrantes não tinham o hábito de usarem a Internet e nem tinham interesse de aprender naquele momento.

O que mais nos chama a atenção neste momento é como a proposta foi recebida e desenvolvida de forma diferente pelos grupos. Quando recebi a solicitação da dupla para entregarem o trabalho no formato tradicional, perguntei a elas o motivo e cedi ao desejo delas sem tentar convencê-las de que a minha proposta era a melhor.

Todas as vezes que refletimos em nossa pesquisa sobre as condições propícias para o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento, chegamos a conclusão de que um passo muito importante que o professor precisa dar, é ouvir seu aluno, perguntar-lhe sobre o porquê daquela escolha, sem tentar fazê-lo seguir a todo o tempo por um caminho ideal, correto, rumo ao “saber” inabalável.

## CAPÍTULO 5 – A ANÁLISE

Nossa análise discutirá aspectos do hipertexto e da autonomia nos portfólios eletrônicos construídos pelos alunos, observando as telas que compõem tais portfólios e os comentários dos próprios alunos ao longo de suas postagens e nossos debates quinzenais realizados no laboratório de informática da escola. Discutiremos ainda alguns pontos importantes nas avaliações que os alunos fizeram a respeito deste trabalho e as possíveis contribuições desta pesquisa para o processo de aprendizagem do educando, destacando pontos alcançados no currículo e fora dele.

### 5.1 Construindo e Atualizando os Portfólios Eletrônicos

Em nosso 1º encontro conversamos um pouco sobre as ideias gerais que temos sobre portfólios e muitos se lembraram da educação infantil, quando uma pasta era produzida ao longo do ano com seus trabalhos escolares. Basicamente o conceito geral de portfólio produzido por eles foi: “uma pasta em que se guarda seus principais trabalhos”.

A partir daí conversamos um pouco sobre o uso do computador e da Internet em nossos dias. Como tem acontecido frequentemente nos últimos anos em que este assunto é tratado nas escolas, a grande maioria disse que: “é importante utilizar a Internet na escola”; “as aulas ficam muito mais legais quando usamos alguma tecnologia”; “ler livro é muito chato, prefiro ler no computador”.

Nosso foco aqui não é discutir o que estas afirmações têm de positivo ou negativo em relação a formação de nossos jovens estudantes, mas com certeza é preciso que tenhamos mais atenção aos que os jovens têm dito sobre a maneira como gostariam de aprender. Em muitos casos a tecnologia aparece como a grande virada, como uma possibilidade de aulas atraentes e diversificadas. Mas o que é tecnologia?

Para o senso comum fica evidente a ideia de que tecnologia é algo novo. Os exemplos mais comuns de tecnologias que os alunos apresentam nas aulas são: computador, celular, dentre alguns outros que de certa forma se inserem nas tão populares TIC. Além da ideia de que a tecnologia é uma invenção recente, quase nunca encontramos como exemplos, os aviões, a motosserra, o telescópio, ou outras tecnologias não tão presentes no cotidiano do aluno.

Será mesmo que a palavra tecnologia precisa sempre ser associada a ideia de novidade? Levy (1993, p. 75), ao questionar os modos de conhecimentos que emergem das novas tecnologias, afirma:

se alguns tempos sociais e estilos de saber peculiares estão ligados aos computadores, a impressão, a escrita e os métodos mnemotécnicos das sociedades orais não foram deixados de lado. Todas estas “antigas” tecnologias intelectuais tiveram, e têm ainda, um papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço-temporais das sociedades humanas.

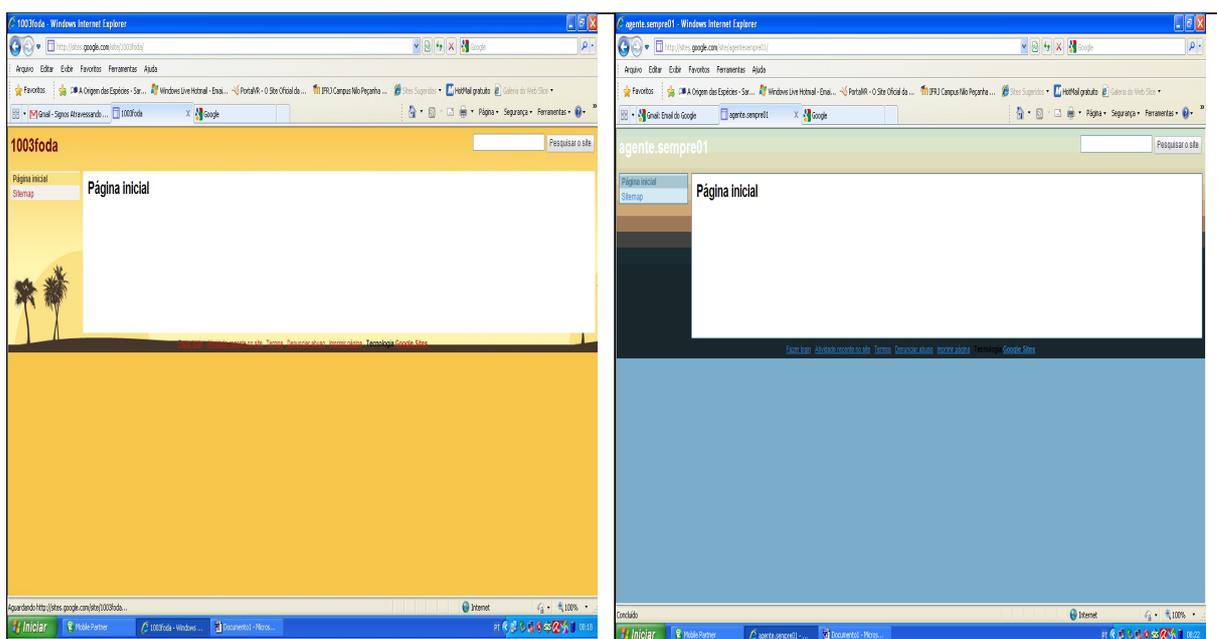
Foi durante este papo sobre tecnologia que começamos a pensar em coisas que talvez pudessem nos auxiliar a compreendermos melhor os conteúdos escolares. Questionados sobre onde aprendiam o maior número de coisas que os interessavam nos últimos meses, a resposta foi unânime: “na Internet”.

Contaram que a busca no *Google* é o recurso inicial quando têm dúvidas sobre algum assunto, mas que muitas vezes participam de fóruns ou visitam *blogs* específicos sobre o que procuram para aprenderem melhor sobre o assunto pesquisado.

A maioria definiu o *blog* como uma espécie de *site*, ou melhor, a maioria não viu diferenças entre *blogs* e *sites*. Foi aí que perguntei se algum deles já tinha usado o *Google Sites*. Poucos conheciam a ferramenta, mas se mostraram de certa forma interessados em conhecê-la, perguntando pra que servia, como funcionava, etc.

Sugeri então que criássemos, separados em grupos de 05 alunos, conforme já foi explicitado no capítulo Metodologia, um portfólio eletrônico utilizando a ferramenta *Google sites*. Basicamente não surgiram dificuldades neste 1º momento, já que inicialmente a ideia era cadastrar um *e-mail* coletivo para que todo o grupo tivesse acesso e a partir deste *e-mail* criar o portfólio utilizando o recurso *Google sites*. Estruturalmente a página inicial do portfólio é bem parecida, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1: Tela inicial do *google sites*



Fonte: <http://sites.google.com/site>

Já dissemos que nesta época de criação dos portfólios eletrônicos, os conteúdos que estávamos trabalhando na disciplina eram Gêneros textuais e as principais características da poesia de Gregório de Matos. Vale destacar que a grade curricular da rede estadual do Rio de Janeiro une as temáticas que se relacionam a Produções textuais, Gramática Normativa e Literaturas portuguesa e brasileira, na disciplina denominada Língua Portuguesa, que é desenvolvida com a carga horária de 6 horas-aula semanais.

Como este 1º momento no laboratório já tinha de certa forma tumultuado pela falta de máquinas, os alunos solicitaram a possibilidade de atualizarem seus portfólios em casa. Acharmos válida a ideia de nos reunirmos então quinzenalmente para que cada grupo apresentasse seu portfólio eletrônico e discutíssemos informalmente sobre as nuances do trabalho de cada grupo.

Achamos que o *Windows Live Messenger* poderia ser uma ótima ferramenta de apoio para as atualizações. Os alunos se reuniram em um horário acessível para todos do grupo e conversariam sobre suas propostas de atualização. Alguns questionaram esta estratégia afirmando que seria mais interessante se reunirem na casa daquele amigo ou amiga que geralmente servia um bom lanche. Perguntei ao autor da fala se ele gostava de estudar em um ambiente mais descontraído. Ele me disse que “estudar só era chato na escola”.

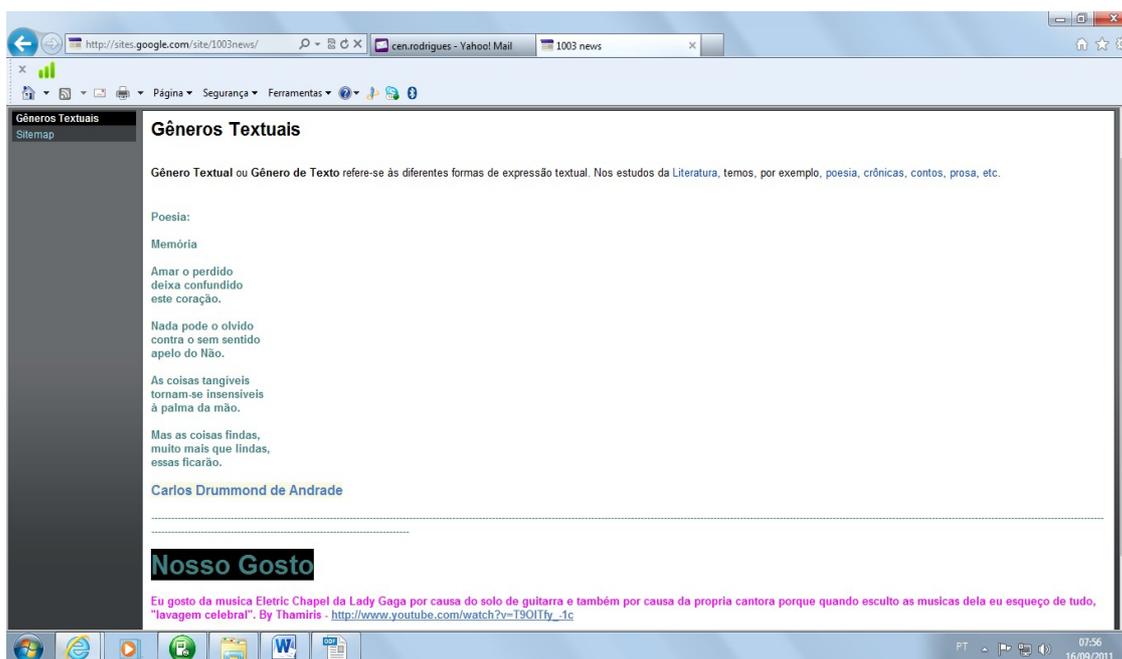
No fim do encontro decidimos a proposta de atualização dos portfólios eletrônicos, que partiu de nossa última aula sobre gêneros textuais. A ideia era buscar definições,

exemplificar a definição com um gênero que o grupo se identificava, colocar alguma música ou imagem que no entendimento deles de certa forma se relacionava com o conteúdo ou simplesmente com seus gostos pessoais. Foi sugerido que explorassem os recursos, colocassem fotos caso quisessem, ou seja, construíssem um portfólio com a cara do grupo.

No 2º encontro nem todos tinham atualizado seus portfólios conforme o combinado, mas os que atualizaram seguiram caminhos, a nosso ver, bem diferentes. Comentaremos aqui algumas diferenças entre os portfólios de 02 grupos.

O grupo que aqui denominaremos como Grupo A, cujo endereço eletrônico é <http://sites.google.com/site/1003news/>, explorou logo nesta 1ª etapa alguns recursos interessantes na construção de seu portfólio eletrônico. Na página inicial eles colocaram uma sucinta definição de Gêneros textuais, um poema de Carlos Drummond de Andrade e um comentário sobre o gosto musical do grupo.

Figura 2: Tela inicial do portfólio do Grupo A



Fonte: <http://sites.google.com/site/1003news/>

O destaque aqui é para o *link* disponível na parte em que o grupo comenta sobre o gosto musical. Este *link* representa o momento em que o grupo inicia sua escrita hipertextual, demonstrando aí que o portfólio pode ultrapassar o “seu” espaço, conduzindo-nos a um outro espaço, onde a música não precisa mais ser explicada, já que pode ser ouvida, sentida, vista,

trazendo em si, elementos que talvez nos ajudarão a perceber melhor o gosto estético deste nosso aluno.

Já o outro grupo, ao que chamaremos Grupo B, cujo endereço eletrônico é <http://sites.google.com/site/gatinhas1003/>, constrói seu portfólio com um grande número de informações colocadas uma embaixo da outra, sendo necessário rolar o portfólio na barra lateral para que pudéssemos ter acesso a todo o conteúdo.

Diferentemente do Grupo A, não temos aqui a exploração do hipertexto. Não temos aqui qualquer *link* ou sequer citação de algum *site* onde a informação possa estar. A navegação parece estar aqui mais limitada, já que o único recurso disponível é rolar a barra lateral.

Figura 3: Tela inicial do Grupo B



Fonte: <http://sites.google.com/site/gatinhas1003>

Até este momento illustrei como este processo pode ser deflagrado a partir das decisões do grupo. No 1º caso illustrei uma portfólio que utilizou o *link* e outro que não utilizou esse recurso. Na próxima sessão ilustrarei como essa construção vai sendo redimensionada a partir das escolhas do grupo.

## 5.2 As Idas e Vindas do Hipertexto

Nossa intenção aqui não é mostrar quem está certo ou errado, apenas destacar que o o conceito de hipertexto não é assim tão simples como parece e merece ainda ser discutido, já que, como já destacamos, comumente os jovens têm sido acusados de não lerem, não se concentrarem em nada e passarem horas à toa na Internet. É preciso refletir sobre uma questão: se as ações humanas são alteradas pelas tecnologias, não seriam também as tecnologias transformadas pela ação humana?

Termo muitas vezes propagado na literatura do ramo da Filosofia e da Tecnologia, o hipertexto parece ser a grande mudança que a Internet traz ao veicular textos que fogem a estrutura linear, tão comumente utilizada quando pensamos em adquirir conhecimento.

Entretanto, Ribeiro (2006, p. 3) destaca uma discussão sobre o tema ainda vigente no meio científico: a definição de hipertexto. Para alguns teóricos, “além de não-linear, o texto precisa estar dentro do computador, na tela, em ambiente digital. Para outros, nem tanto. Basta ser não-linear. Mesmo estando disposto no papel, tratar-se-ia de um hipertexto”.

Gostaria de destacar neste momento algumas ações realizadas pelo Grupo A ao longo do trabalho com portfólios. No 2º encontro no laboratório, quando os grupos apresentavam as suas atualizações, uma integrante diz que a música eleita como a representante do gosto musical do grupo não contempla o seu gosto.

Ao indagarmos o motivo de não ter o grupo colocado mais de uma música para representar o grupo, eles disseram que não sabiam que era permitido colocar mais de uma música. É interessante refletirmos sobre esta postura, mais uma vez passiva, que muitas vezes os jovens adotam ao realizarem os trabalhos escolares. Muitas vezes é perceptível a posição submissa que o jovem adota ao se deparar com o saber do professor, esperando que ele diga o que fazer e como fazer, mesmo que muitas vezes ambos não saibam bem o porquê de fazer.

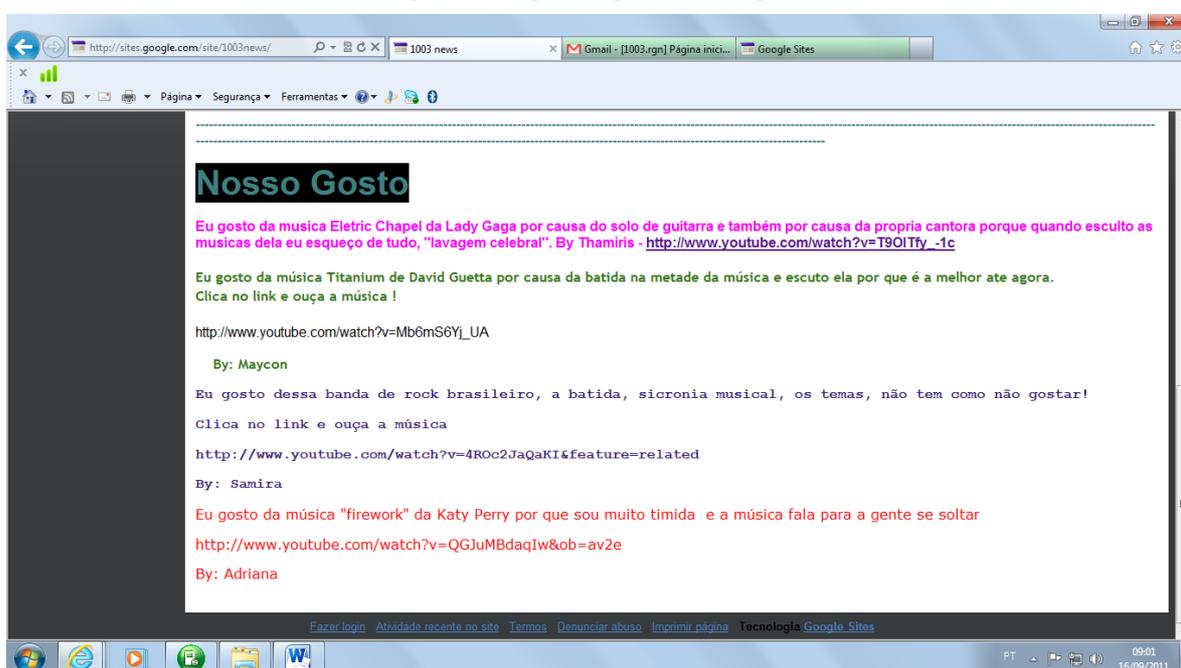
É estranho constatar na prática que o aluno atual, o tão falado nativo digital, não nos parece assim tão criativo, tão à vontade com o uso das TIC na escola. Silva (2001, p. 13) afirma que o aluno de hoje é um “novo espectador, menos passivo perante a mensagem fechada à sua intervenção. Aquele que aprendeu com o controle remoto da tv, com o joystick do videogame, agora aprende com o mouse”.

Concordo que este aluno aprende muito com o mouse hoje em dia, mas infelizmente é possível constatar que ele ainda não relaciona este aprendizado ao aprendizado da escola. Na

escola, geralmente ele espera a ordem do Mestre para iniciar qualquer atividade. E o pior, ele sabe que há uma forma para a nota dez: fazer aquilo que o professor quer.

Após saber que era permitido mais de uma música para representar o grupo, surpreendemo-nos no encontro seguinte com o desejo do grupo de mostrar seu portfólio. Logo de início eles pediram para retomar o assunto do encontro anterior e mostraram agora uma nova página representando o gosto musical do grupo, com variados *links* levando a músicas diferentes, representando gostos diferentes, conforme podemos observar abaixo:

Figura 4: Grupo A explorando o hipertexto



Fonte: <http://sites.google.com/site/1003news>

Esta atitude do grupo colocou em prática um dizer de Levy (1993, p. 25) em relação ao princípio de metamorfose do hipertexto, para ele “a rede hipertextual está em constante construção e renegociação”. Dentre as seis características (princípio de metamorfose, de heterogeneidade, de multiplicidade, de exterioridade, de topologia e de mobilidade dos centros) atribuídas pelo autor ao hipertexto, esta nos parece a mais interessante quando pensamos na relação hipertexto-autonomia.

Não pensamos em momento algum que a autonomia advém da utilização do hipertexto, mas acreditamos que ele pode ser um fator que auxilie na busca pela autonomia. Busca que para nós, assim como o trabalho com portfólios, nunca cessa.

A capacidade de refletir sobre um conteúdo, concordar com ele hoje e discordar dele amanhã, podendo ainda voltar a concordar com ele tempos depois é para nós uma atitude ao menos corajosa, tomada por alguém que não almeja estar na posição de detentor do saber.

A autonomia na construção do conhecimento não pode ser um fim almejado, mas um meio de quebrar a ordem vigente, um meio de transformar esta pedagogia que aí está, uma pedagogia que defende os interesses de uma elite cruel, uma elite que quer convencer o povo que o seu caminho não é o da escola.

Quando o aluno sente o desejo de mostrar a música que ele gosta para esta escola, a música que move a sua vida, que o faz único, diferente da massa, talvez ele esteja aí dando um passo rumo a autonomia. Este jovem não quer ser mais um número, nem na escola, nem na sua aposentadoria após uma vida sem sentido, trabalhando naquilo que ele não quis porque não pôde estudar o que quis, justamente para enriquecer aquele que o privou das escolhas.

Este modelo educacional onde o professor transmite o conhecimento para um aluno passivo não é uma condição exclusiva do nosso tempo. Teixeira (1962, p. 4), ao discutir alguns aspectos da educação brasileira no século XIX, momento em que, segundo o autor, “o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar”, nos chama a atenção para o fato de que, a partir dessa interferência do Estado:

a escola primária, que logo se faz compulsória, não tem os objetivos da educação escolar tradicional, a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que visava manter o alto *status* social do grupo dominante. A nova escola popular visa, tão somente, e nunca é demais repetir, dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no Estado democrático e industrial.

Será que é possível percebermos diferenças metodológicas entre escolas da rede pública e da rede privada hoje em dia? Powell, em uma palestra proferida na aula inaugural do PPGEduc em 2010, comentou que nos Estados Unidos da América, com base na pesquisa de Warschauer (2005), algumas escolas são divididas, com interesses bem diversos. Essa organização, segundo ele, acontece às vezes por bairros, classificados como ricos e pobres. Para os pobres, a tecnologia trabalhada em sala de aula não ultrapassa a condição de usuário, permitindo-lhes no máximo almejar trabalhos como secretária, vendedor, etc.

Não queremos aqui desmerecer essas profissões, mas precisamos destacar que elas infelizmente não possuem uma remuneração adequada com o trabalho depreendido pelo trabalhador. Já os ricos, de acordo com Powell, aprendem em suas escolas para ricos, dentre

outras coisas que os pobres não têm acesso, a criar programas com as TIC, almejando muitas vezes profissões mais bem remuneradas.

Mais uma vez refletindo sobre a educação que aqui chegou e pouco se modificou até os nossos dias, gostaríamos de destacar uma fala triste e atual de Teixeira (1962, p. 06):

Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que não *podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O “padrão europeu”, cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

“Você viu o cabelo daquele menino”? “Diretora, eu não acho que um aluno possa ficar com um cordão daquele em sala de aula... aquilo é o símbolo de um fuzil”. “Menino!!! Eu já não te disse que usar boné na escola é proibido”? Essas são apenas algumas falas que circulam nas salas de professores da educação básica.

Se a escola muitas vezes exclui o saber popular, marginaliza o vestuário dos alunos e menospreza as músicas por eles ouvidas, é óbvio que uma reação virá. Infelizmente apenas a minoria reage com coragem a essa agressão da escola. Os marginais nesta sociedade são apenas aqueles que não aceitaram uma escola que defendem interesses, ao menos, obscuros.

Aqueles alunos que receberam passivamente o conteúdo disciplinar por anos sentados na 1ª fila, infelizmente “aprenderam” que não adianta muito falar, lutar por seus direitos, quebrar a ordem vigente. Em muitos casos, quando não exercem as funções mais mal remuneradas da sociedade trabalhando por horas a fio, tiranizam o seu próprio companheiro ao alcançarem um cargo de gerente ou diretor de uma empresa.

Se o trabalho com portfólios de certa forma combate nosso modelo educacional vigente é algo que precisamos perguntar aos alunos, mas de certa forma podemos afirmar que ao menos a proposta buscou permitir-lhes um espaço de experimentação, de co-criação, de idas e vindas na construção do saber. Nas suas avaliações, que conforme já dissemos serão discutidas no item 5.4 deste capítulo, fica uma mensagem de otimismo, de vontade de novos trabalhos que envolvam as TIC, elementos que para eles tornam o estudo mais interessante e atraente.

Não falamos aqui de um otimismo inocente, crente de que as TIC solucionarão problemas como, por exemplo, o desinteresse de grande parte dos alunos pela escola. Recordando Lévy (1999, p. 11) logo no início de sua fala sobre seu trabalho de investigação

do que ele denomina cibercultura, gostaríamos de destacar: “Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta”.

Nossos objetivos ao propormos o trabalho com portfólios estão longe daqueles que almejam encontrar soluções ou receitas para o bom fazer pedagógico. Nosso intuito é antes de tudo discutir as possibilidades das TIC na educação, mais precisamente as possibilidades do hipertexto em um modelo educacional que não coloca o professor como o centro das atenções.

Vale ressaltar aqui que não estamos desqualificando o professor ou afirmando que seu papel na sala de aula não é importante. O que denunciemos é uma escola que reprime muitos desejos ou posturas contrárias que os estudantes possam ter em relação as normas estabelecidas por ela mesma.

Se as TIC não solucionarão o problema da miséria do mundo, como já percebemos, ao menos elas podem nos disponibilizar novas armas para lutarmos em prol de um outro humanismo, menos piegas e utópico. Esse outro humanismo, a nosso ver, ainda precisa ser discutido com o povo. Esse humanismo não pode ser pensado apenas nos moldes do academicismo científico.

Se a classe popular se manifesta por meio do *funk*, do *rap* ou do pagode, é preciso ouvirmos e discutirmos sem preconceitos essas produções. Levy (1999, p. 11) compara aqueles que denunciam a cibercultura hoje com aqueles que desprezaram o rock a pouco mais de cinco décadas:

O rock era anglo-americano, e tornou-se uma indústria. (...) A música pop dos anos 70 deu uma consciência a uma ou duas gerações e contribuiu para o fim da Guerra do Vietnã. É bem verdade que nem o rock nem a música pop resolveram o problema da miséria ou da fome no mundo. Mas isso seria razão para “ser contra”?

Nos portfólios observados conhecemos alguns gostos musicais dos alunos, nos aproximamos deles. Em relação ao conteúdo da disciplina muitas coisas surpreendentes surgiram, tais como a vontade de um grupo postar em seu portfólio uma paródia que tínhamos feito no bimestre anterior ou a frustração quando observaram que outro grupo tinham escolhido a mesma imagem de Gregório de Matos ao comentaram sobre o Barroco no Brasil. Ficou claro que nos portfólios eletrônicos podíamos encontrar uma busca por características que representassem o grupo.

Nessa busca por uma identidade do grupo, um fato nos chamou a atenção: os portfólios de outro grupo muitas vezes serviram de motivação para uma atualização de

determinado grupo. Quando um grupo postava uma foto, uma imagem ou *link* em seu portfólio, muitos gostavam e tinham ideias para suas atualizações.

Abaixo temos uma imagem destacando uma alteração que o Grupo A fez na sua página inicial, inserindo nela uma foto durante nossos encontros no laboratório de informática após descobrirem que podiam postar fotos.

Acreditamos que neste movimento de atualização e ressignificação do portfólio eletrônico, onde o estudante altera o que está em evidência, é possível confirmarmos aquilo que dissemos anteriormente: o portfólio é um trabalho que nunca cessa.

Figura 5: Alteração feita pelo Grupo A na página inicial de seu portfólio eletrônico



Fonte: <http://sites.google.com/site/1003news>

Finalmente achamos válido destacar que não vemos como cópias, esses movimentos de atualizações de um portfólio a partir de outro. Para nós, fica claro nesta atitude, apenas a utilização de um recurso que, ao ser visto no portfólio do colega, despertou interesse em outro grupo. Ao utilizar o mesmo recurso em seu portfólio, este grupo o atualiza. Modificando-o e adaptando-o para o seu portfólio.

Não seria essa uma forma de estudarmos com as TIC? Em um cenário como o nosso, onde milhões de informações surgem velozmente na Internet, como elencar o que importa ou não para a construção do saber? Como criar algo que não se pareça com algo já criado quase que simultaneamente no hemisfério oposto? Para nós, não estamos em tempo de buscar algo

completamente novo, mas sim de atribuirmos novas roupagens e significações ao que já estamos a todo tempo criando e recriando coletivamente.

### **5.3 Analisando Imagens em Portfólios Eletrônicos**

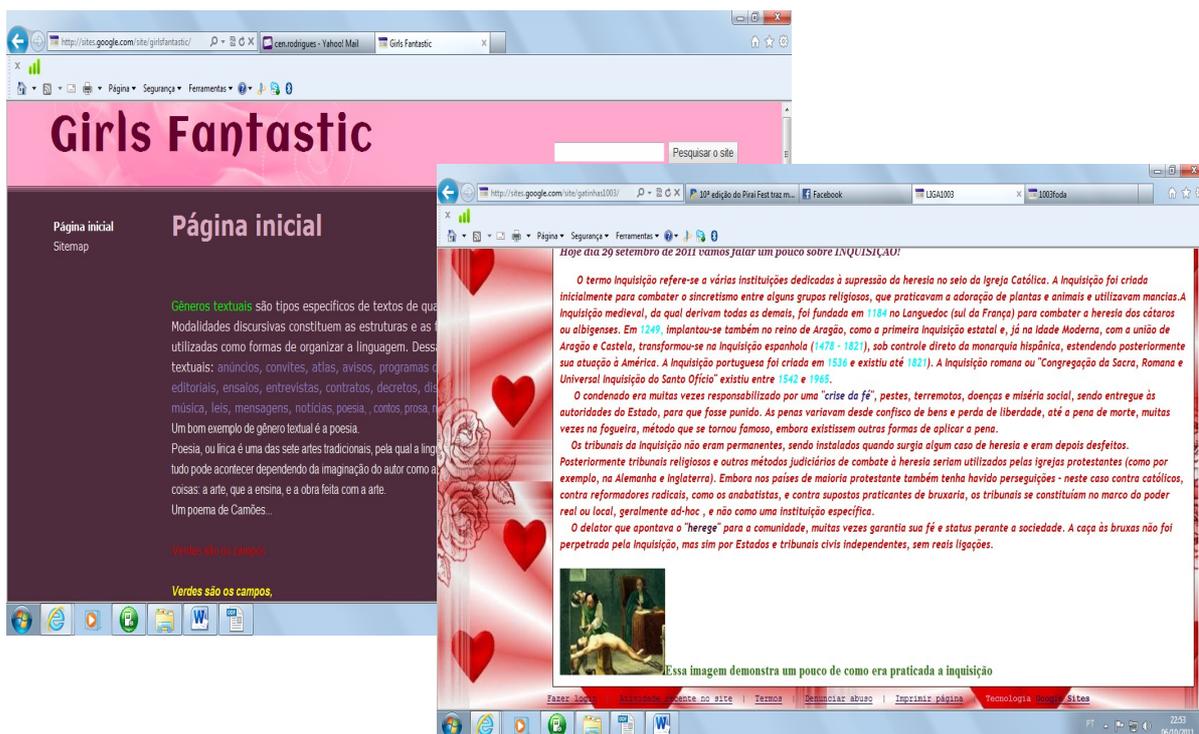
Gostaríamos de iniciar dizendo que optamos por analisar também imagens, pois para nós a escolha de uma imagem para ilustrar algum conceito é de certa forma uma possibilidade de desenvolver a autonomia. Neste aspecto, nenhum grupo escolheu uma imagem parecida ou igual a de outro grupo, e ainda mais, se percebiam que a possível imagem a ser postada já tinha aparecido em algum outro grupo desistiam dela e buscavam outra.

Desde o início da construção do portfólio eletrônico, no momento de configurar as cores, escolher o nome, os alunos buscaram ser autênticos. Questionaram-me inclusive se não podiam alterar o modelo do portfólio disponibilizado no *google sites*.

Neste momento já percebemos como os alunos valorizam a apresentação estética do trabalho, ao contrário do comumente comentam os professores da educação básica em relação à falta de capricho que geralmente são realizados os trabalhos escolares. Muitos dizem que os alunos não se preocupam mais em apresentar um trabalho bem organizado, com uma escrita legível e aspecto limpo.

Entretanto, pudemos perceber uma preocupação dos alunos em construir o portfólio eletrônico seguindo justamente estes moldes que os professores têm sentido falta nos trabalhos escolares. Apresentamos a seguir alguns portfólios para que observemos os detalhes na construção da página, com utilização de letras coloridas, detalhes de flores, jogo de cores, dentre outros elementos que com certeza exigiram bastante capricho e tempo deles.

Figuras 6a e 6b: Cores e imagens sendo exploradas pelos grupos em seus portfólios



Fonte: <http://sites.google.com/site>

Nos casos acima podemos perceber o cuidado com as cores, destacando expressões importantes do texto em cores diferentes. Os detalhes das flores na imagem da direita, detalhe que exigiu tempo e investigação para ser realizado, já que as ferramentas disponíveis no *google sites* foram sendo descobertas ao longo do trabalho.

Impressionou-me a preocupação de alguns grupos na semana que antecedia a apresentação no laboratório, solicitando-me dicas para postarem fotos, alterarem este ou aquele detalhe, pois queriam o portfólio bem bonito.

Acreditamos que as TIC podem favorecer o desenvolvimento da criatividade e despertar nos alunos um interesse maior na construção de um trabalho autêntico, ao contrário do famoso *ctrl+c / ctrl+v* (copiar e colar) tão criticado pela maioria dos professores da educação básica que resolvem se aventurar em trabalhos que exigem pesquisa na Internet.

Percebemos que para este avanço do copiar e colar para uma construção autêntica de um trabalho ou uma pesquisa usando as TIC depende muito da postura do professor. Eu mesmo já me deparei com trabalhos inteiros copiados da Internet quando solicitei alguma pesquisa sobre um tema ou outro trabalhado em sala de aula.

Entretanto, desde que assumi uma postura dialógica na minha forma de educar e não usei mais os trabalhos como simples elementos de avaliação, senti uma considerável mudança nesta postura de meus alunos. Sempre discutimos como será o trabalho e acordamos onde e quando será a culminância dele. Os alunos sabem que não avaliarei o certo ou o errado, mas tentaremos entender o que nos levou até aquele ponto, por que escolhemos este modelo ao invés daquele.

Outro ponto bastante interessante em trabalharmos com imagens são as reflexões que elas geralmente proporcionam. Habitualmente, principalmente no ensino de língua portuguesa e literatura, há uma enorme valorização do texto escrito, sobrepondo-o sempre em relação a imagens ou à oralidade. Sinto que desperdiçamos aí um enorme potencial de discussão, de exploração da criatividade, de trabalho com a subjetividade, dentre outros elementos que uma imagem pode despertar.

A imagem, assim como a poesia, nos faz perceber que um mesmo assunto pode receber múltiplos olhares, despertar múltiplas interpretações. A nosso ver, este é um ponto fundamental para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que o aluno traça seu caminho e constrói seu discurso utilizando-se muitas vezes de metáforas para construir conceitos e defender ideias.

Brandes e Boskic (2008), ao compararem os portfólios construídos ao longo da pesquisa, e conseqüentemente as metáforas, chegaram a conclusão de que o trabalho com portfólios eletrônicos, ao se utilizar do hipertexto e das metáforas, favorecem uma aprendizagem mais próxima dos moldes do construtivismo, ou seja, a aprendizagem como uma transformação e não como uma transmissão.

Acreditamos que para propiciarmos momentos em que os alunos possam explorar melhor a língua em situações concretas do dia a dia, transformando-a de acordo com suas necessidades, é necessário voltarmos-nos para o estudo linguístico no nível do discurso.

A metáfora, de uma maneira geral, pode ser definida como uma comparação entre dois termos, sem a utilização de conectivo. O termo comparado geralmente ganha seu valor metafórico por possuir características semânticas em comum com o termo a que ele foi comparado. Assim, em “Pedro sempre teve uma vida cigana”, o significante “vida” tem em comum com o significante “cigana” o fato de ambas estarem sempre caminhando em direção a algo desconhecido.

Essa comparação sem a utilização de conectivos permite que em outras situações o emissor crie metáforas entre termos que a princípio não possuem características em comum,

método, por exemplo bastante utilizado pelas propagandas para vender seus produtos. São os mitos que as propagandas criam por meio dessas metáforas que convencem grande parte de seu público-alvo.

A partir da imagem a seguir, obtemos diversas construções metafóricas para discutirmos a intolerância religiosa do passado e do presente, aproximando elementos a princípio diferentes.

Figura 7: Exploração da imagem como forma de comunicar o conteúdo discutido



Fonte: <http://sites.google.com/site>

Dentre tantas leituras que fizemos da imagem acima, alguma trouxeram elementos metafóricos bastante interessantes para construirmos nossa ideia da intolerância religiosa ontem e hoje. Um grupo destacou o cenário antigo, alegando que cenas como esta não acontecem mais em nossos dias. Mas outros afirmaram que pode não ser assim hoje, mas há ainda muito preconceito e violência gerados por questões religiosas.

Apesar de alguns grupos se mostrarem inicialmente esclarecidos e respeitadores do direito ao credo de cada um, houve uma agitação muito grande quando perguntei-lhes se as religiões de origem africana, como o candomblé por exemplo, recebiam o mesmo respeito no Brasil que as religiões tradicionais.

Não para minha surpresa, a maioria disse que “macumba não é religião; é coisa do demônio; pessoas que fazem macumba só querem atrapalhar a vida dos outros”. Não houve um aluno sequer que defendeu alguma religião de origem africana.

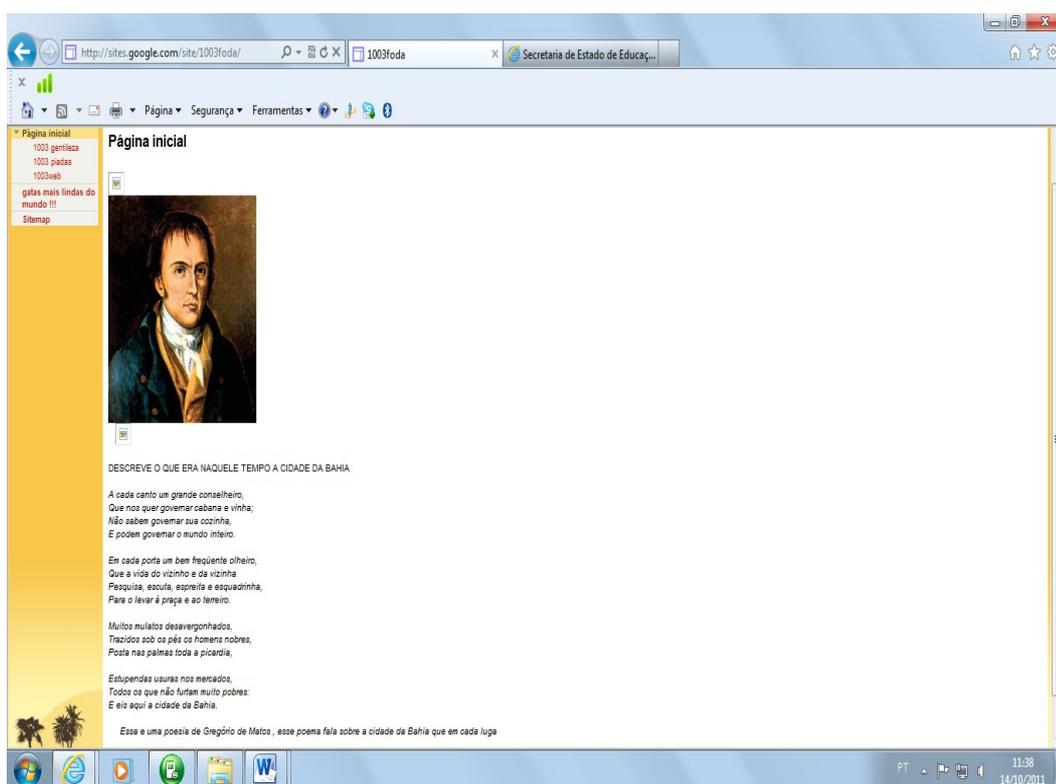
Questionei-os então se eles imaginavam por que aquelas pessoas apareciam acorrentadas na imagem. A maioria afirmou que se tratavam de “bruxas, feitiçeras, prostitutas, mas que hoje não era mais assim”.

Foi então que uma construção metafórica gerou certo silêncio nas discussões. Um aluno disse que “as correntes hoje são os preconceitos”. Solicitado a falar mais sobre sua afirmação, ele disse apenas que “não usamos mais correntes para prendermos pessoas para depois matá-las, mas nossos preconceitos também machucam as pessoas como as correntes na imagem”.

Neste momento um aluno se lembrou de uma outra imagem que tínhamos visto, onde um grupo apresentou uma imagem Gregório de Matos (inserir nota de rodapé com breve biografia de Gregório) sem barba, ao contrário de todos os outros grupos que o ilustraram barbado. Ele disse: “Esta discussão tá igual aquela que fizemos naquele poema que aparece na foto do Gregório sem barba”.

O poema em questão é “Descreve o que era naquele tempo a cidade de Bahia”, escrito por Gregório de Matos para satirizar os governantes baianos da época. Em uma dos portfólios foi apresentado este poema para ilustrar algumas discussões em sala de aula sobre as diferenças entre as poesias lírica, religiosa e satírica de Gregório de Matos. Quando o grupo apresentou seu portfólio chamou muito a atenção dos alunos a diferenças do Gregório sem barba e com barba, conforme podemos observar a seguir:

Figura 8: Trabalhando um poema de Gregório de Matos no portfólio eletrônico



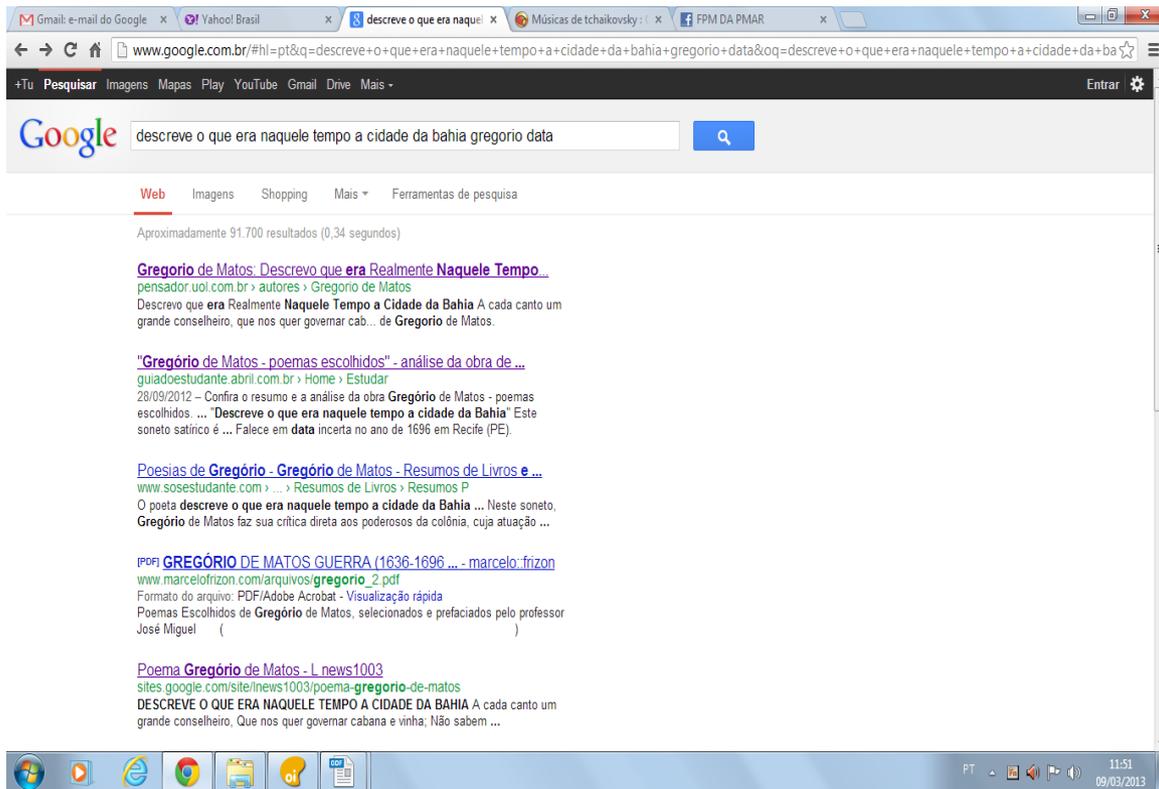
Fonte: <http://sites.google.com/site/1003foda>

Achamos interessante destacar o fato da imagem ter marcado mais que o texto e feito o aluno recordar de uma discussão travada anteriormente. Entretanto, é possível chamar a atenção para o fato que a imagem não retira o valor do texto, já que o aluno se lembra, mesmo que não por completo, que junto com a imagem o grupo trazia um poema que discutia questões que podiam ser relacionadas com as que discutíamos agora, como preconceito, religião, tortura, etc.

Um fato marcante que insere-se nesta pesquisa neste exato momento, é a capacidade de ultrapassar os muros da escola que o portfólio tem. Estes portfólios, foram construídos entre setembro e novembro de 2011 conforme já dissemos acima. Hoje, 09 de março de 2013, escrevendo estas linhas, fui buscar no *google* o poema de Gregório em questão, para apresentá-lo ao leitor.

Ao digitar no *google* “descreve o que era naquele tempo a cidade da bahia gregorio data” (figura 9), uma das opções para buscar o poema me surpreendeu:

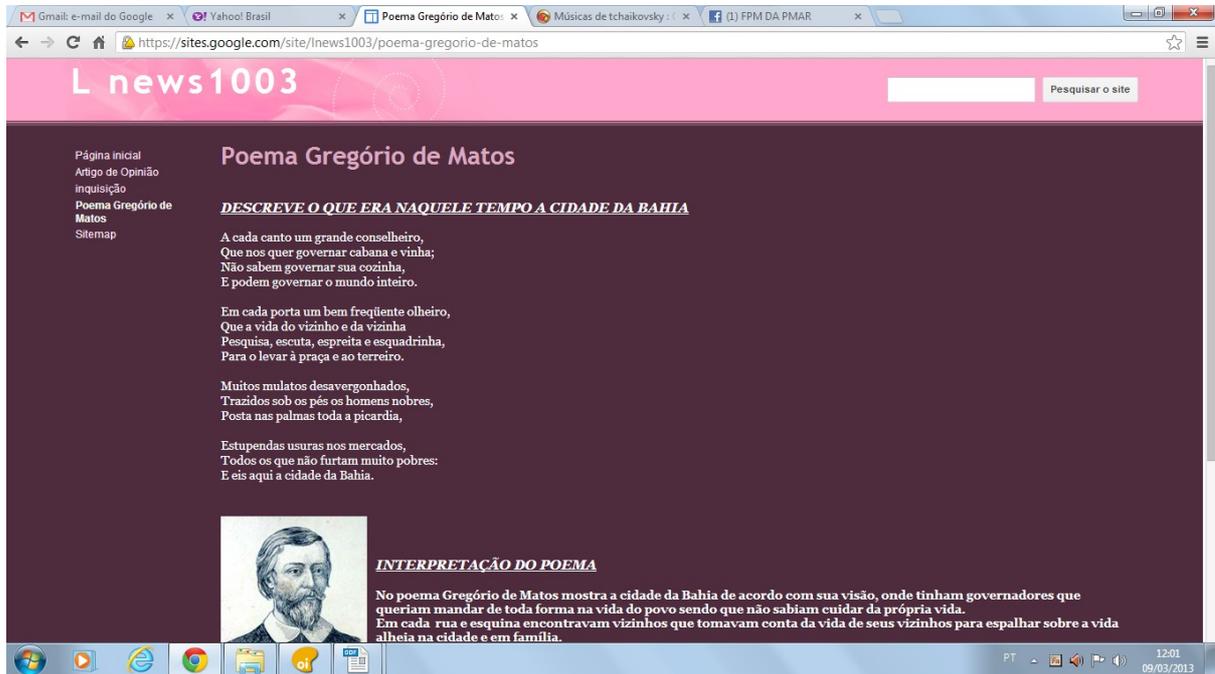
Figura 9: Imagem de uma busca no *google*



Fonte: www.google.com.br

Fiquei bastante emocionado ao ver o trabalho feito por um dos grupos que compunham minha turma naquele ano. Lembrei-me daquele dia e fiquei orgulhoso em saber que este trabalho já foi visto por pessoas que sequer imaginamos. A interpretação que meus alunos construíram circula no universo da *Web* e ganha espaço, levando a outras pessoas os frutos de nosso trabalho. Antes de clicar naquela opção não lembrava-me desta imagem, uma das páginas do portfólio de um grupo da 1003, turma tão querida que ainda me emociona dois anos depois.

Figura 10: Portfólio de um grupo exibido na primeira página de busca do *google*



Fonte: <http://sites.google.com/site/lnews1003>

Foi por meio do endereço <https://sites.google.com/site/lnews1003/poema-gregorio-de-matos> que pude voltar no tempo e inserir esta interpretação do poema de Gregório, que traz logo abaixo um comentário, inserido por um membro do próprio grupo, como podemos observar a seguir:

Figura 11: Interpretação do poema de Gregório feita pelo grupo

The screenshot shows a web browser window with several tabs open. The active tab is titled 'Poema Gregório de Matos' and the address bar shows the URL 'https://sites.google.com/site/news1003/poema-gregorio-de-matos'. The page content includes the text of the poem 'Que a vida do vizinho e da vizinha...' and a section titled 'INTERPRETAÇÃO DO POEMA' which discusses the social conditions in Bahia as seen through the poet's eyes. Below the interpretation is a 'Comentários' section with a comment from 'luana.silva1003' dated 16:11 15/10/2011. The browser's taskbar at the bottom shows the date 09/03/2013 and time 12:02.

Fonte: <http://sites.google.com/site/news1003>

Transcrição do poema publicada no portfólio eletrônico do grupo L1003 News:

*Descreve o que era naquele tempo a cidade de Bahia*

*A cada canto um grande conselheiro,  
Que nos quer governar cabana e vinha;  
Não sabem governar sua cozinha,  
E podem governar o mundo inteiro.*

*Em cada porta um bem freqüente olheiro,  
Que a vida do vizinho e da vizinha  
Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,  
Para o levar à praça e ao terreiro.*

*Muitos mulatos desavergonhados,  
Trazidos sob os pés os homens nobres,  
Posta nas palmas toda a picardia,*

*Estupendas usuras nos mercados,  
Todos os que não furtam muito pobres:  
E eis aqui a cidade da Bahia.*

A transcrição acima mostra um poema que pode levar a diversas interpretações e discussões. Muitas vezes, em literatura, nos atemos apenas a análises de poemas consagradas por críticos literários renomados. Em nosso caso, ao trabalharmos com portfólios eletrônicos, buscamos interpretações menos técnicas e mais autônomas, tanto para os poemas como para os outros gêneros textuais trabalhados. A seguir podemos observar a transcrição da interpretação do grupo para o poema em questão.

Interpretação do poema de Gregório realizada pelo grupo em seu portfólio eletrônico.

*“No poema Gregório de Matos mostra a cidade da Bahia de acordo com sua visão, onde tinham governadores que queriam mandar de toda forma na vida do povo sendo que não sabiam cuidar da própria vida. Em cada rua e esquina encontravam vizinhos que tomavam conta da vida de seus vizinhos para espalhar sobre a vida alheia na cidade e em família. Encontrava-se nas ruas negros trazidos contra a vontade a mando de nobres para que trabalhassem para eles, assim ele descrevia a cidade da Bahia”.*

Citei a questão do comentário, pois um recurso que não conseguimos desenvolver no portfólio eletrônico foi permitir a postagem de comentários por qualquer um que acesse a página. Desde o início queríamos utilizar este recurso para de repente obtermos *feedback* de outras pessoas para os nossos trabalhos. Terminamos o trabalho sem conseguirmos habilitarmos esta opção, mas hoje recebemos um retorno de que o trabalho circula e ainda é acessado, pois se assim não fosse, ele não seria umas das opções sugeridas pelo *google*.

Gostaríamos de concluir este capítulo afirmando que a partir de uma imagem podemos construir muitos conceitos e ressaltar a importância da imagem para a fixação de conteúdos, pois muitas vezes em sala de aula ou no laboratório de informática, uma imagem ou outra ajudou-nos a relacionar conteúdos já trabalhados com conteúdos novos.

#### **5.4 Reflexões a partir de Algumas Avaliações feitas pelos Alunos**

Como já mencionamos, ao final do trabalho com portfólios eletrônicos, após muitas discussões e apresentações no laboratório de informática, resolvemos propor aos alunos uma pequena avaliação do que tínhamos feito. Optamos por três pontos norteadores: aspectos positivos, negativos e sugestões para novos trabalhos envolvendo as TIC.

Essas avaliações foram escritas em sala de aula e foram realizadas individualmente. Neste momento tentamos ouvir cada um mais de perto. Perceber se em um mesmo grupo houve divergências de opiniões, enfim, permitir um momento no trabalho onde o aluno pudesse falar como indivíduo. Não que na criação dos portfólios isso não foi possível, mas com certeza concessões foram necessárias em prol da opinião do grupo.

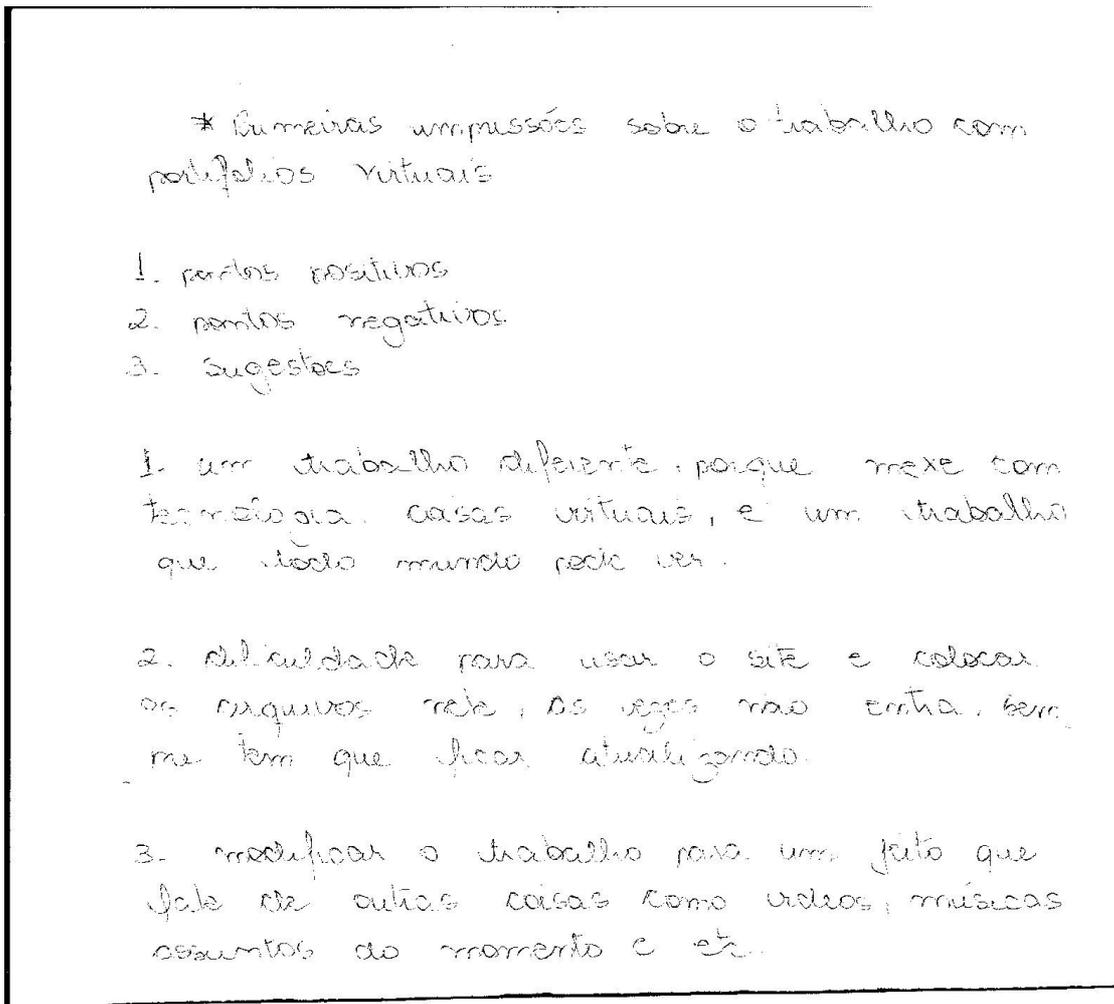
Aproveitamos aqui a oportunidade de dizer que o trabalho realizado em grupo foi muito produtivo e gratificante, mas fica a sugestão de uma nova pesquisa observando construções individuais de portfólios eletrônicos. Com certeza, novas variáveis surgiriam e talvez caminhos mais autônomos e diversos pudessem ser observados.

Muitas avaliações foram parecidas ao relatarem os pontos positivos e negativos do trabalho e ao sugerirem novos trabalhos com as TIC. Comentaremos aqui, uma ou outra que em algum aspecto trouxeram olhares novos sobre o desenvolvimento de nosso trabalho.

Inicialmente gostaríamos de destacar que quase 100% das avaliações levantaram como ponto positivo a possibilidade de se usar a Internet para trabalhos da escola. Para eles a Internet motiva o aluno a estudar, torna o assunto mais interessante e abre possibilidades para explorar coisas novas, diferentes dos textos do livro didático e da fala muitas vezes incompreensível do professor.

Na imagem abaixo, além de confirmarmos esta ideia positiva que os alunos têm de trabalhos escolares que envolvam a Internet, gostaríamos de destacar dois pontos que nos chamaram a atenção também em algumas outras avaliações.

Figura 12: Avaliação realizada por um aluno



Fonte: Produção de um aluno em sala de aula

Quando o aluno sugere: “modificar o trabalho para um jeito que fale de outras coisas como vídeos, músicas, assuntos do momento e etc.”, refletimos mais uma vez sobre um ponto central em nossa busca pela autonomia na construção do conhecimento. Como possibilitar na escola um espaço propício para o debate, para a busca pelo saber que realmente interessa aquele aluno? Como fazer isso sem abandonar o currículo?

Essas são questões para as quais ainda não encontramos respostas, mas que com certeza movem a nossa ação em sala de aula. Neste mundo onde as mais diversas informações estão a um clique, com qual argumento posso dizer ao meu aluno que aquela informação que trago é mais importante, ou ao menos mais adequada àquele momento, do que aquela que ele quer saber?

Talvez seja desnecessário repetir aqui que a educação defende uma ideologia. Na maioria das vezes a ideologia da classe dominante. Diante disso só nos resta mais uma vez refletirmos sobre nosso papel como educadores. Não podemos deixar que gerações e gerações se sintam fracassadas no mundo da escola, que diversos cidadãos se sintam capazes apenas para os trabalhos braçais como alternativa para quem não soube estudar, para quem não soube aprender o que o professor ensinava com tanta maestria.

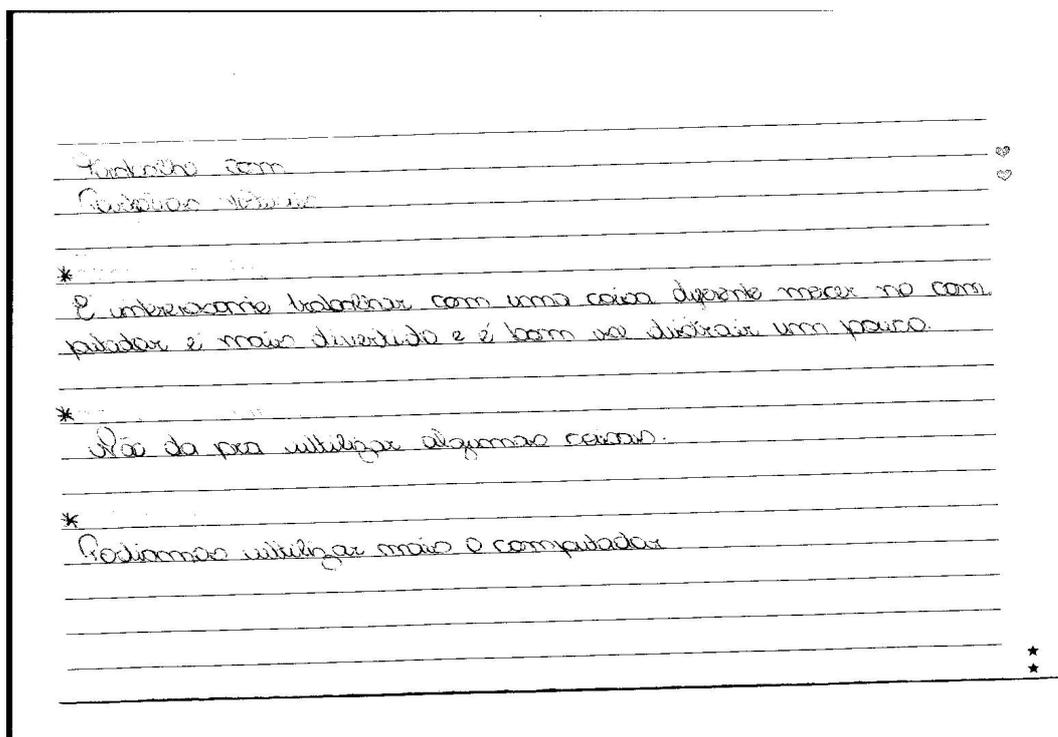
Não podemos deixar que acreditem que seus trabalhos são menos importantes que outros. Neste mundo globalizado não pode haver um saber, mas sim saberes. Não há uma cultura dita melhor, há sim culturas. Se meu aluno quer discutir o *funk*, a violência nos morros ou as profissões que as pessoas de seu bairro exercem, é preciso discutir.

Se ele não quer e nem se imagina em um escritório exercendo as ditas profissões de quem deu certo na vida, é preciso encontrarmos novas possibilidades, outras profissões, outros saberes que despertem seu interesse. Mas isso só pode ser descoberto e conquistado juntos. Professor e aluno não podem mais ser lados opostos de uma mesma moeda. Professor e alunos precisam ser lados complementares de várias moedas que hoje movem o mundo.

O outro ponto que gostaríamos de levantar nesta avaliação é o fato de alguns alunos considerarem o *Google Sites* confuso, difícil de manusear. Para muitos alunos, assim como para este da imagem em questão, os arquivos não entram, são necessárias muitas atualizações, fato que muitas vezes os desanimaram de postar mais coisas. Em outras avaliações surgiu então a sugestão de desenvolvimento de portfólios eletrônicos em outra plataforma, para descobrirem outras possibilidades.

Uma outra avaliação que nos possibilitou algumas discussões foi a que apresentamos na imagem a seguir:

Figura 13: Propostas para novos trabalhos com as TIC sugeridas por um aluno



Fonte: Produção de um aluno em sala de aula

Foi bastante intrigante para nós quando lemos o ponto positivo destacado pelo aluno na imagem acima: “É interessante trabalhar com uma coisa diferente no computador é mais divertido e é bom se distrair um pouco”.

Inicialmente pensamos: “quer dizer que estamos trabalhando em dobro aqui para propormos algo diferente e ainda discutirmos sobre as possibilidades e limites que este trabalho tem e o aluno me fala em distração”.

Surge aí um outro dilema que tenho presenciado em minha profissão. Para muitos colegas é preciso ser sério. É preciso uma certa distância do aluno. O bom professor é aquele que faz a turma assistir todas as suas aulas em silêncio.

Este silêncio, muitas vezes fúnebre, que já presenciei quando passava pelo corredor em momentos de aulas sempre me intrigou. Minhas aulas são agitadas. Eles falam, se atropelam, parecem não ouvir. Mas me assustam quando na aula seguinte me perguntam: “Mas isso tem a ver com aquilo que você falou ontem?” “Quer dizer então que eles ouviram?” Eu me indago.

É claro que as TIC não podem ser apenas um momento de distração na escola. Mas por que não podem ser isto também? O próprio aluno já criou a ideia de que ler na escola é

chato. Estudar é para os *nerds*. Na sala de aula, a língua que o professor fala é outra, é diferente daquela que seus pais falam.

Não entraremos aqui nas discussões que envolvem a necessidade de respeitarmos as variedades linguísticas, mas afirmamos de antemão que é preciso uma fala mais próxima do aluno. Acreditamos que podemos construir uma escola mais leve, mais aberta aos saberes populares. Lévy (1999, p. 15), ao discutir as mudanças que ocorreram com o advento da escrita, onde as mensagens começam a ser lidas fora de seu contexto vivo em que foram produzidas, destaca que algumas áreas (ciência, religiões, etc) buscaram evitar os problemas de recepção e interpretação por meio de uma “escrita estática, construída à custa de uma certa redução ou fixação de sentido”. Para o autor surge ali um universal “totalizante”.

Cabe aqui a pergunta: “ainda precisamos desse recurso para que mensagens lidas fora de seu contexto sejam compreendidas?” Neste mundo, hipermoderno para alguns, pós-moderno para outros, não é possível nos iludirmos com a conquista de um saber total. Novidades surgem a cada clique, as mais diversas culturas podem ser conhecidas, mesmo que superficialmente, sem sairmos de nossa sala de estar.

A hipótese que Levy (1999, p. 15) levanta, afirma que “a cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente”. Em sua metáfora sobre o primeiro dilúvio ele nos chama a atenção para a necessidade de totalização, de uma arca única e fechada por fora. Mas agora, em tempos de cibercultura, as “arcas desse segundo dilúvio dançam entre si. Trocam sinais. Fecundam-se mutuamente”.

Estamos de acordo com esta visão quando propomos uma maior aproximação entre professor e aluno, quando afirmamos que não estamos em tempos de transmissão de saberes, mas sim de descobertas que, muitas vezes, surgem ao navegarmos por mares hipertextuais.

## **5.5 Contribuições do Trabalho para o Currículo**

Quando pensamos em implementar o trabalho com portfólios eletrônicos em uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública, mais especificamente da rede estadual do Rio de Janeiro, tínhamos inicialmente a ideia de despertar nos alunos um maior prazer para estudar literatura. Foi ao longo das atualizações dos portfólios e das discussões surgidas nas apresentações realizadas no laboratório de informática, que percebemos outras possibilidades para o trabalho com portfólios eletrônicos.

Além de tantas coisas que já destacamos termos trabalhado e observado nos portfólios eletrônicos, gostaríamos também de informar que os portfólios foram uma importante ferramenta para trabalharmos pontos importantes do currículo proposto para o 1º ano do ensino médio. Em consonância com o currículo mínimo (2013) adotado pela rede estadual do Rio de Janeiro, podemos dizer que foram trabalhados principalmente os seguintes aspectos referentes ao 2º bimestre:

- reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco;
- identificar o humor na charge e na tirinha;
- produzir uma charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados;
- produzir um poema parodístico de um poema barroco (lírico, satírico ou religioso).

A seguir apresentamos uma tabela que destaca os pontos curriculares que puderam ser observados nos portfólios eletrônicos ao longo do trabalho:

Tabela 3: Conteúdos curriculares observados nos portfólios eletrônicos

<b>Conteúdos curriculares</b>	<b>Elementos em destaque nos portfólios eletrônicos</b>
Gêneros textuais	Poemas, charges, piadas, músicas, artigos de opinião.
Barroco no Brasil	Contexto histórico, corrupção na Bahia, forte influência da religião em todos os setores da sociedade, a poesia de Gregório de Matos.
A poesia de Gregório de Matos	A lírica religiosa e a lírica satírica, a linguagem culta e a utilização de termos chulos na poesia gregoriana, a ironia em relação aos governantes e clérigos da época.

Fonte: Elaboração do autor

Entretanto, achamos importante destacar que não concordamos com esta proposta unificadora da SEEDUC/RJ. Não pensamos que uma rede escolar tão grande e diversa como a do Rio de Janeiro possa buscar tamanha homogeneidade a partir de medidas na maioria das vezes arbitrárias e unidirecionais.

Não estamos aqui desprezando o currículo mínimo elaborado cremos nós com as melhores das intenções, criticamos apenas a forma como ele tem sido implementado na maioria das escolas da rede. Por meio de programas de bonificação, onde ter uma aluna grávida em sala ou não pode acarretar em mais ou menos pontos para sua escola, de

avaliações externas, padronizadas para toda a rede por uma universidade de outro estado da federação, dentre outras medidas, o currículo tem sido muitas vezes empurrado goela abaixo de professores e alunos, quando não da própria equipe técnico-pedagógica da escola sem qualquer discussão ou adaptação relevante.

Vale destacar então, que menos presos ao currículo mínimo, trabalhamos também a cidadania, a capacidade crítica, o desenvolvimento da autonomia, a leitura de imagens, a oratória e alguns gêneros textuais como o poema, a charge, a caricatura, a canção, dentre outros. De acordo com Marcuschi (2002, p. 20):

os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Com base na definição acima é que buscamos explorar o diálogo no trabalho com portfólios eletrônicos. Ir ao laboratório, apresentar o portfólio, discutir aspectos presentes nele foi um exercício e tanto para uma melhor exploração dos gêneros textuais. Os alunos puderam transitar entre teoria e prática, articular textos escritos com imagens, construir metáforas para explicarem certas escolhas, explorarem o hipertexto e buscarem autonomia ao atualizarem seus portfólios. Trouxemos assim o ensino de língua portuguesa para uma situação social que favorece o discurso, o debate, o social. Carneiro apud Pauliukonis e Gavazzi (2005, p.63) diz que:

o trajeto que vai do mundo a significar ao mundo interpretado é um caminho novo para o ensino de língua portuguesa, caminho esse que, não despreza o imenso cabedal de conhecimentos trazidos pelos estudos tradicionais de gramática, mas sim que os direciona a um novo efeito, que é o texto.

É por isso que se pode afirmar que não se deve estudar a língua partindo apenas do vocábulo ou da frase, mas também do texto, pois na maioria das vezes o valor de um signo é formado pela relação que ele estabelece não somente com os outros signos presentes naquele texto, mas ainda com signos semelhantes ou dessemelhantes a ele que estão implícitos no texto ou até mesmo fora dele. Isso comprova que o contexto, englobando não apenas fatores lingüísticos, mas também, sociais, psicológicos, dentre outros, deve ser tomado como referencial, para que a partir dele se possa estudar os fenômenos gramaticais da língua, fenômenos estes que não seguem regras preestabelecidas como tentam apresentar as

Gramáticas Normativas, mas que variam de um ato comunicativo para outro, ou seja, de um contexto para outro.

Infelizmente muitos professores limitam essa atividade tão importante aos textos que são veiculados nos livros didáticos. Frequentemente esses textos trazem perguntas não muito atraentes e pouco desafiadoras.

Enquanto se limitar o ensino de interpretação textual a conceitos como narração, descrição, personagens, evolução temporal, dentre outros, ao invés de se apresentar a função social de cada texto e a partir daí trabalhar conceitos recorrentes em textos de gêneros diversos, o aluno continuará sendo um bom detector de estruturas, porém um péssimo “manuseador” da sua língua materna, carregando consigo dificuldades em relação aos múltiplos significados e funções dos signos linguísticos e dos textos.

## **5.6 Contribuições do Trabalho para Além do Currículo**

Outro aspecto que para nós é muito relevante no caminho que temos trilhado em busca da autonomia é a observação que as autores canadenses fizeram em relação ao aprendizado dos alunos por meio de portfólios eletrônicos. Elas diagnosticaram que os alunos passam, ao atualizarem seus portfólios, de uma reflexão sobre “o que aprenderam” para uma reflexão sobre “como aprenderam”.

Para nós, estes dois elementos são de extrema importância em nosso fazer pedagógico. No estudo dos gêneros textuais importam tanto o que e o como se aprende, já que os alunos precisarão principalmente utilizar os conteúdos aprendidos em situações concretas dentro e fora da escola. Reconhecer um gênero textual, saber a que ele se presta e poder interpretá-lo com objetividade ou subjetividade auxilia na construção de uma consciência crítica a respeito de fatos importantes de nosso cotidiano.

Além do mais, esta percepção mais profunda dos gêneros textuais pode permitir que o aluno ouse ao construir um texto, explorando de maneiras diversas um gênero ou outro, permitindo-lhe assim uma maior autonomia para escolher o que escrever e como escrever.

Com as TIC, as opções de leitura e escrita aumentaram ainda mais. Na Internet temos textos de vários gêneros para ler e inúmeras possibilidades de escrita, como por exemplo em *blogs*, *redes sociais*, formulários, etc.

Destacamos sempre que o “internetês”, forma como geralmente chamamos a escrita informal na Internet, com suas formas e abreviações das mais variadas e repletas de

*emoticons* não vale para todo e qualquer texto produzido na própria Internet. No portfólio eletrônico, podemos, por exemplo, optar entre um *você* no lugar de um *vc*, um *porque* no lugar de um *pq*, já que o utilizamos muitas vezes para registrar conceitos, discutir ideias e apresentar definições que podem ser lidas pelas mais diversas pessoas e tribos.

A hipertextualidade crescente a cada dia em nossa forma de ler e escrever, principalmente após a maior inserção das TIC na vida das pessoas também pôde ser bastante explorada no trabalho com portfólios eletrônicos. Para Brandes e Boskic (2008):

o caráter hipertextual do portfólio eletrônico permite que uma informação sobre a outra não traga consigo nenhuma ideia de hierarquia ou sequência, em que isto deve vir antes daquilo ou vice-versa. Os conteúdos são trabalhados de forma holística, possibilitando ao aluno um caminhar muito mais livre e consciente do que temos visto nas práticas escolares tradicionais.

O que dizer então da autonomia que tanto buscamos ao propor este trabalho com portfólios eletrônicos? É evidente as possibilidades de uma construção mais autônoma dos conhecimentos ao trabalharmos com portfólios eletrônicos, principalmente se nosso foco for a aprendizagem.

Achamos que o portfólio possa também ser usado para compor a nota de uma avaliação somativa, composto nesse contexto pelos melhores trabalhos realizados pelos alunos ao longo de um bimestre ou semestre. Entretanto, para nós há um potencial muito mais profundo a ser explorado nos trabalhos com portfólios eletrônicos, partindo principalmente da ideia de que ao refletirmos sobre o que aprendemos nos ajuda a aprender muito melhor.

Em nossa pesquisa exploramos principalmente o dialogismo, a hipertextualidade e a construção da autonomia escolar, mas isso não quer dizer que outros pontos podem ser explorados, como por exemplo a autoria, a relação indivíduo-grupo na construção do conhecimento, as formas e objetivos de avaliarmos, dentre outros temas tão importantes para a pesquisa educacional.

Destacamos ainda que esta investigação traz outros olhares para os estudos qualitativos que abordam os usos de tecnologias, na medida que: motiva os alunos para o uso das TIC no ambiente escolar; usa o google sites para o trabalho com gêneros textuais; explora o dialogismo no trabalho com portfólios eletrônicos; usa o portfólio como uma estratégia de ensino e meio para coleta de dados em uma pesquisa de natureza intervencionista.

## **CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES**

A presente pesquisa teve como propósito estudar o processo de construção de portfólios eletrônicos por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. A investigação foi fundamentada em dois construtos teóricos: a dinâmica hipertextual na construção do conhecimento e no conceito de autonomia. Sendo assim, gostaríamos de concluir respondendo aos dois principais questionamentos do estudo: que contribuições para o aprendizado discente traz o trabalho com portfólios eletrônicos e que indícios de autonomia podem ser observados na trama hipertextual? Tecemos, também, reflexões sobre contribuições curriculares do trabalho.

### **6.1 O Hipertexto nos Portfólios Eletrônicos**

Para nós, o hipertexto não é uma exclusividade do meio digital, mas com certeza tem sido potencializado neste meio. Com o fácil acesso à Internet e a infinidade de possibilidades de navegação na rede, o modo de ler se tornou algo muito particular. Vale ressaltar que isto não significa individualismo ou isolamento na leitura.

No caso de nosso trabalho, quando optamos por portfólios em grupo por conta das dificuldades técnicas e de infraestrutura que encontramos no laboratório da escola, passamos a observar como seriam feitas as concessões pelo grupo, mas nunca deixamos de lado nosso interesse pela forma como os alunos construiriam o conhecimento utilizando este recurso.

O trabalho em grupo foi uma estratégia para a falta de recurso e do número grande de alunos em aula. Acreditamos que o portfólio é um instrumento individual e que se assim tivéssemos conseguido dar andamento em nossa pesquisa teríamos mais informações sobre a aprendizagem em um dimensão autônoma.

Entretanto isso não significa que a dinâmica do grupo não seja importante, mas o processo autoral de construção do portfólio é diferenciado e pode ser de reflexão mais aprofundada quando construído individualmente. Por tudo isso é que destacamos a dificuldade de se implementar algo novo na escola, principalmente se nosso foco não é algo quantificável, principalmente por ser a escola uma instituição “engessada” física e curricularmente.

Vale ressaltar que por conta desta tradição mantida pela escola, buscar a autonomia tem sido um trabalho árduo, e que na maioria das vezes não alcança os objetivos pretendidos. É dito comumente que a autonomia faz parte do processo educativo atual, como se a inserção das TIC no cotidiano escolar e uma postura menos austera dos professores já fosse o suficiente para um novo modelo educacional.

Concordamos que as TIC têm despertado novas posturas tanto em alunos como em professores, mas ainda estão longe de terem seus potenciais explorados satisfatoriamente. Nas escolas onde leciono, os laboratórios de informática são subaproveitados, muitas vezes servindo apenas como um espaço onde o professor leva a sua turma para apresentar um trabalho no *power point* ou assistir um filme, os professores e a equipe diretiva têm aversão ao aparelho celular na mão do aluno, quer seja dentro ou fora de sala de aula, dentre outras posturas menos integradas aos possíveis usos das TIC.

Chegamos então a conclusão de que o trabalho com portfólios eletrônicos pode trazer novos horizontes para nossas práticas educativas. Em nosso caso específico, conseguimos utilizar de uma outra forma o laboratório de informática da escola, explorando melhor as ferramentas ali disponíveis, tanto para criarmos como para dialogarmos sobre tais criações. Do ponto de vista da dinâmica para contribuir com o desenvolvimento da autonomia foi possível observar que as encontros periódicos nos laboratórios foram importantes, pois possibilitou aos alunos oportunidades para sanarem suas dúvidas, aprenderem a explorar melhor os recursos disponíveis no *google sites*, além de discutirem pontos importantes do conteúdo curricular.

## **6.2 Portfólios Eletrônicos e Gêneros Textuais: Uma Possibilidade**

Em relação as potencialidades dos portfólios eletrônicos no ensino de língua portuguesa e literatura, gostaríamos de destacar o quanto foi estimulante para os alunos saírem de sala de aula para o laboratório de informática e construírem seus textos repletos de *links*, imagens, vídeos, além de poderem postá-los na rede. Sabemos que o texto é algo que ganha vida ao ser lido. Cada leitor traz nova vida ao texto. Por conta deste caráter dinâmico do texto é que consideramos o portfólio eletrônico como uma ótima ferramenta para explorarmos os mais diversos gêneros textuais.

Já dissemos que o hipertexto não está apenas nas TIC, mas ousamos afirmar que as TIC favorecem consideravelmente a escrita e a leitura hipertextual. Na rede temos diversos

recursos para darmos mais vida aos textos, e nos portfólios eletrônicos também. Os gêneros textuais estão em constante transformação. Conforme o homem cria novos artefatos tecnológicos, novos gêneros textuais surgem. Antes do aparelho celular, não havia o gênero textual Torpedo SMS.

Hoje podemos classificar os Torpedos SMS como um gênero textual específico, com suas características próprias, tais como: a ausência de pontuação e letras maiúsculas, a abreviação das palavras, a tentativa de usar o mínimo de caracteres, etc. Sendo assim, explorar os gêneros textuais não é apenas trabalhar com as formas clássicas, como as crônicas, romances, notícias, dentre outros. É também explorar o *post* no *facebook*, o comentário informal em um vídeo do *youtube*, o bilhete amassado entregue às escondidas na sala de aula, dentre tantas formas que o homem tem usado para se comunicar.

É por tudo isso que consideramos os portfólios eletrônicos uma excelente ferramenta para trabalharmos com gêneros textuais. No nosso caso específico, as construções dos portfólios permitiram o uso de *links*, a alternância entre uma linguagem informal e uma linguagem formal, a exploração da criatividade ao buscarem imagens, vídeos, músicas para formarem seus portfólios, além do acesso à rede, que trouxe diversas definições de gêneros textuais, exemplos e formas de construirmos nossos textos.

É claro que tudo isso não se deve exclusivamente aos portfólios eletrônicos, à Internet ou ao fato de sairmos da sala de aula para o laboratório de informática. Volto a destacar que uma postura dialógica foi fundamental para alcançarmos bons resultados em nosso trabalho. As TIC ainda geram muita insegurança. Seu papel pedagógico ainda não está claro. Corremos o risco de nos perdermos na empolgação e transformarmos um trabalho com as TIC em uma miscelânea de informações desconexas. O famoso copiar e colar ainda atormenta professores que tentam inserir a Internet em sua prática educativa.

É por isso que reforçamos a importância dos encontros presenciais no laboratório de informática, as apresentações quinzenais das atualizações nos portfólios eletrônicos, os debates sobre qual caminho seguir para a próxima atualização, os momentos que um grupo compara seu portfólio com os dos colegas, ou seja, reforçamos a importância de uma construção coletiva do conhecimento. Levando em conta que, construir coletivamente o conhecimento não significa construí-lo seguindo o mesmo modelo para todos, mas sim construí-lo com diálogos e debates.

### 6.3 O Hipertexto No Favorecimento da Autonomia

Achamos importante destacar inicialmente a ideia de que para alcançarmos a autonomia, precisamos antes adotarmos uma postura dialógica, caso contrário confundiremos autonomia com egocentrismo, individualismo, isolamento. Percebemos que o hipertexto pode favorecer uma construção mais autônoma do conhecimento, mas por si só não garante tal autonomia.

É importante uma postura dialógica de todos os envolvidos no processo educativo, pois só a partir da compreensão de que cada um pode explorar o hipertexto a seu modo e construir um conhecimento autônomo a partir de tal exploração é que conseguiremos avançar em direção a um processo educativo mais democrático e menos unidirecional. Destacamos que o trabalho de campo realizado com os portfólios eletrônicos foi fundamental para nos posicionarmos em relação às diversas questões que envolvem a trama hipertextual no atual cenário, onde muito se lê e escreve na Internet.

Fala-se muito em autonomia no nosso cenário educacional atual, talvez devido a forte influência que Paulo Freire exerce em nossa prática docente. Este conceito que nos remete inicialmente a uma capacidade inata que o ser humano possui para construir caminhos diversos dos já aí existentes tem nos levado a indagações sobre a figura do professor hoje.

Na rede onde o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado, propagandas sobre os inúmeros investimentos em artefatos eletrônicos realizados pelo Governo atual. Para o próprio Governo, tais investimentos têm melhorado significativamente as condições de ensino para o professor e as condições de aprendizagem para os alunos. Entretanto, na prática a coisa caminha um pouco diferente. Parece um discurso já repetido por demais, mas é importante denunciar que o salário dos professores é muito baixo, há currículos que já vêm prontos da Secretaria da Educação, provas elaboradas por uma universidade de outro estado para “medir” a aprendizagem de nossos alunos, dentre outras arbitrariedades que professores e alunos precisam assumir em suas práticas escolares. O professor cada vez mais é anulado em sua prática docente em prol de metas a serem batidas a cada bimestre, metas que, além de serem estabelecidas também pelo Governo, não respeitam a diversidade que há em cada escola.

Tais situações com certeza suscitam algumas questões importantes: onde está a autonomia do professor? Onde está a autonomia do aluno? De qual autonomia estão falando por aí? Freire (1996, p. 79) nos diz que “mudar é difícil mas é possível. E é a partir deste

saber fundamental que vamos programar nossa ação político-pedagógica”. Reafirmamos aqui que nossa autonomia parte da constatação freiriana de que a educação é ideológica.

É por conta de tudo isso que exploramos o imensurável no trabalho com os portfólios eletrônicos, que abrimos as portas para que nossos estudantes explorassem a criação, as construções e as reconstruções. Nosso foco não foi o erro ou o acerto, mas sim as tentativas de se construir algo diferente neste mundo de padronizações. Nossa busca foi por uma verdadeira autonomia.

Muitos podem nos questionar se alcançamos ou não esta autonomia. É importante destacar que ser autônomo não encontra um fim. Assim como ser dialógico, ser autônomo é um processo incessante de buscas, discussões, escolhas, atualizações. A cada passo rumo a autonomia se descobre inúmeros caminhos ainda não explorados. A autonomia não se faz sozinho, mas sim coletivamente. É por isso que afirmamos categoricamente: alcançamos a autonomia juntos e podemos alcançar outras autonomias em novos processos dialógicos. Alcançamos a autonomia hoje. Amanhã será preciso construirmos uma nova autonomia, dialogicamente.

Finalmente gostaríamos de destacar que muitas possibilidades ainda podem ser exploradas no trabalho com portfólios eletrônicos. Em nosso caso específico, acreditamos que podemos observar, em trabalhos futuros, em que medida o aluno desenvolve sua autonomia ao construir portfólios eletrônicos individualmente. Em nosso cenário atual, onde muitos trabalhos com as TIC caminham para discussões acerca do aprendizado em rede e da inteligência coletiva, cremos que apostar em um trabalho que observa o indivíduo e sua relação com o conhecimento pode trazer reflexões importantes para pensarmos as diversas potencialidades das TIC na educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. e BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 08/03/2013.

BAIRRAL, M. A (org.). **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2007.

\_\_\_\_\_ (org.). **Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2009.

\_\_\_\_\_ (org.). **Pesquisa, ensino e inovação com tecnologias em educação matemática: de calculadoras a ambientes virtuais**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2012.

BAIRRAL, A. M., e SANTOS, R. T. (2012). E-Portfolio improving learning in mathematics pre-service. **Digital Education Review** (21), 1-12.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARRETO, R. B. R. **Espaços e interfaces culturais para a implantação da educação online: um diálogo entre os impasses que emergem da introdução dos novos paradigmas no âmbito das Instituições de Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

BONA, A. S. de e BASSO, M. V. de A. Portfólio de Matemática: uma evidência do processo de aprendizagem com apropriação tecnológica. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação** / UFRGS. v. 8, n. 2, 2010.

BRANDES, G. M. & BOSKIC, N. **Eportfolios: From description to analysis**. Canada: The University of British Columbia, 2008.

CEVASCO, M. E. A crítica cultural marxista. In **Revista Karl Marx**. Coleção: Guias de filosofia. São Paulo: Editora Escala, 2011.

CHIACHIRI, M. A. de F. **EAD: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do aluno no webfólio**. Dissertação de Mestrado. Franca, UNIFRAN – PPGL, 2008. Disponível em [www.mestradoemlinguistica.unifran.br/site/dissertacoes/](http://www.mestradoemlinguistica.unifran.br/site/dissertacoes/). Acesso em 29/04/2011.

COSTA, R. C. da. **O uso de e-portfólios na aprendizagem de alunos do Instituto Federal de Educação, ciências e tecnologia do Maranhão / campus codó**. Dissertação de Mestrado. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2009.

COSTA, R. & MARINS, V. **Aula 01 – Design Didático**. Disponível em: <http://www.lanteuff.org/moodle/course/view.php?id=265>. Acesso em 13/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Aula 02 – Interfaces**. Disponível em: <http://www.lanteuff.org/moodle/course/view.php?id=265>. Acesso em 20/06/2010.

COUTINHO, C. P. e ALVES, M. Educação e Sociedade da Aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da Internet. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 3, n. 4, 206-225, 2010.

**Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em [http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm\\_10\\_9\\_1S\\_0.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_9_1S_0.pdf). Acesso em 26/01/2013

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6.ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, E. **(D)enunciar a autonomia – contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar**. Portugal: Porto Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. de A. e COSTA, S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GRAMSCI, A. Alguns pontos preliminares de referência. In: **Cadernos do cárcere**. Vol. 01, p. 93-114. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: **Dialética do concreto**. p. 13-64. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002; p. 19 a 36.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, J. M. A. **O hipertexto como imaginação do currículo**. Paper presented at the Anped27, Caxambu, 2004. <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>

OLIVEIRA, J. M. A. **Curriculos-hipertextos-pops**. FE/UNICAMP. Unicamp. Campinas, 2006. Retrieved from <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000403318>

PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PIRES, Á. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANCHO, J, M.; HERNÁNDEZ, F. [*et al.*]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, E. (2006). Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, M. e SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola.

SANTOS, P. F. E. dos e MEDEIROS, C. S. de. O uso do celular em sala de aula. In **Revista Pátio**, n 56. Ano XIV. Porto Alegre: Artmed, nov. 2010 / jan. 2011.

TEIXEIRA, R. **Um estudo sobre a construção do conceito de polígonos por alunos do 6º ano**. Dissertação de Mestrado. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2011.

TILL, J. H. W. (2003). **Portfolio Pessoal: do impresso ao virtual**. Disponível em: [http://joytill.com.br/at\\_acad/artigo\\_HDB.pdf](http://joytill.com.br/at_acad/artigo_HDB.pdf). Acesso em 15/09/2010.

Warschauer, M. **Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide**. Cambridge: MIT Press, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA AO COLÉGIO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM “EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES”

Seropédica, 18/05/2011

Assunto: *Solicitação para realização de pesquisa de Mestrado*

Prezada Diretora

Vimos por meio deste solicitar a autorização de V. S<sup>a</sup> para realizarmos o trabalho de campo (de maio de 2011 à novembro de 2011) do projeto de pesquisa intitulado **“A CRIAÇÃO DE PORTFÓLIOS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo a autonomia no processo de ensino e aprendizagem”**. O projeto é uma investigação do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que está sendo desenvolvida pelo mestrando Celio Eduardo Nunes Rodrigues.

Todo o material coletado (as atividades realizadas, as transcrições, os registros escritos) servirá de base para a pesquisa, pois o seu objetivo é estudar o processo de familiarização e utilização de diferentes conceitos, incluindo a tecnologia informática, pelos alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

O acesso aos registros será exclusivo dos pesquisadores. As transcrições e registros escritos terão seus nomes trocados por pseudônimos preservando a identidade dos sujeitos em sigilo. Nas pesquisas que utilizarem o material coletado não será feita menção à Instituição e aos nomes dos alunos envolvidos para a preservação da sua identidade. As informações provenientes da análise desse material poderão ainda ser utilizadas pelos pesquisadores em publicações e eventos científicos.

Como forma de agradecimento pela autorização, nos comprometemos a enviar para este Colégio uma cópia da dissertação. Na certeza de contarmos com a autorização de V. S<sup>a</sup>, atenciosamente, subscrevemo-nos.

Prof. Dr. Marcelo Almeida Bairral  
Orientador da pesquisa  
PPGEduc/UFRRJ

Celio Eduardo Nunes Rodrigues  
Mestrando  
PPGEduc/UFRRJ

APÊNDICE 2 – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA AOS  
RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

**A U T O R I Z A Ç Ã O D O R E S P O N S Á V E L**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a), \_\_\_\_\_, autorizo-o(a) a participar de atividades do projeto de pesquisa **“A CRIAÇÃO DE PORTFÓLIOS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: construindo a autonomia no processo de ensino e aprendizagem”**. A pesquisa tem o objetivo de implementar atividades com recursos variados na disciplina de Língua Portuguesa, de maio de 2011 à novembro de 2011.

O projeto é uma investigação do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que está sendo desenvolvida pelo mestrando Celio Eduardo Nunes Rodrigues.

O nome do meu filho será mantido em anonimato e autorizo a utilização, com finalidade educativa, das suas respostas para as atividades.

Volta Redonda, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Nome Completo

Assinatura