

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elisete Silva Armando

Dissertação de Mestrado

**O PAPEL DO TUTOR A DISTÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS – EAD: INTERAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO**

**Porto Alegre
2017**

Elisete Silva Armando

**O PAPEL DO TUTOR A DISTÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS – EAD: INTERAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

**Porto Alegre
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Armando, Elisete Silva

O papel do tutor a distância no curso de Licenciatura em Artes Visuais - EaD: interação e efeitos de sentido / Elisete Silva Armando. -- 2017. 114 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Tutor a distância. 2. Licenciatura em Artes Visuais. 3. Educação a Distância. 4. Sociossemiótica. 5. Fóruns. I. Pillar, Analice Dutra, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho registro os meus agradecimentos a todos que colaboraram de alguma forma para esta conquista importante que contribui para a minha formação profissional. Agradeço especialmente:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade do acesso a uma educação de excelência.

À professora Dr^a Analice Dutra Pillar, pela acolhida, generosidade, otimismo, sábios conselhos e orientação que ajudou esclarecer meu percurso de pesquisa.

Às professoras participantes da fase de qualificação da dissertação, Dr^a Umbelina Barreto, Dr^a Dóris Fiss, Dr^a Marie Jane Carvalho por suas contribuições e sugestões que indicaram os melhores caminhos para o crescimento da pesquisa.

Às professoras: Dr^a Dóris Fiss, Dr^a Marie Jane Carvalho e Dr^a Maira Bernardi pelo carinho, solicitude e disposição em participar da banca de defesa da dissertação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Educação e Arte (GEARTE) pela amizade, afeto, apoio e incentivo dados.

À minha amada família pelo amor, carinho, força e colaboração no que lhes é possível.

Ao meu querido Aveloc, pelo amor, bondade, companheirismo, paciência e cooperação incondicional que dá aos meus empreendimentos.

[...] segundo Merleau-Ponty, somos seres humanos e sociais "condenados ao sentido" ou, mais precisamente, "condenados a construir o sentido" em nossas interações com as coisas e com os outros.

Jacques Fontanille¹

¹ Jacques Fontanille refere-se às palavras de Merleau-Ponty: "Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história". (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

RESUMO

O presente trabalho busca conhecer os efeitos de sentido produzidos na interação da tutoria a distância com os discentes, no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, através dos fóruns, do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, oferecido pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – Regesd. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise textual dos discursos produzidos nos diálogos entre o tutor e os discentes, adotando como aporte teórico e metodológico os regimes de interação e sentido da sociosemiótica (LANDOWSKI). Por tratar do papel da tutoria nesse curso, apresenta o modelo pedagógico em que o tutor esteve inserido. A pesquisa possibilitou destacar competências de interação na linguagem escrita importantes aos tutores no exercício do seu trabalho. E, nesse contexto, ressalta as implicações que problematizam a categoria profissional do professor que atua como tutor. Nos discursos selecionados e analisados dos fóruns buscou-se compreender os mecanismos de produção de sentido na prática das interações através da mediação digital. Ao identificar tais discursos com os regimes de interação por programação, ajustamentos sensíveis, acidentes ou manipulação, depreende-se que o tutor pode (re)configurar suas práticas de acordo com o perfil dos sujeitos. O regime da manipulação apareceu com maior frequência, evidenciado na ação do destinador de instigar o destinatário a querer ou dever fazer algo que resultasse em troca de valores para ele. Contudo, o princípio de sensibilidade no qual se baseia o regime do ajustamento mostrou-se necessário e importante. Algumas conclusões deste estudo apontam que os modos de interação entre os tutores e os discentes fazem com que estes se sintam motivados e pode resultar em ganho na qualidade do seu ensino e aprendizagem no processo educativo a distância.

Palavras-chave: Tutor a distância. Licenciatura em Artes Visuais. Educação a Distância. Sociosemiótica. Fóruns.

RESUMEN

Este estudio busca conocer los efectos de sentido producidos en la interacción de la tutoría en línea con los estudiantes, en el Ambiente Virtual de Aprendizaje - AVA, a través de foros, del curso de Licenciatura en Artes Visuales – Ead, ofrecido por la Red Gaucha de Educación Superior en Distancia - Regesd. Se trata de una investigación cualitativa, con el análisis textual de los discursos producidos en los diálogos entre el tutor y los estudiantes, adoptando como aportación teórica y metodológica los regímenes de interacción y sentido de la sociosemiótica (LANDOWSKI). Al tratar del papel de la tutoría en este curso, presenta el modelo pedagógico en el que se insertó el tutor. La investigación permitió señalar las habilidades de interacción en el lenguaje escrito que son importantes a los tutores en el desempeño de su trabajo. Y, en este contexto, pone de relieve las implicaciones las cuales generan problematización de la categoría profesional del profesor que actúa como tutor. En los discursos seleccionados y analizados de los foros se trató de comprender los mecanismos de producción de sentido en la práctica de las interacciones por medio de la mediación digital. Mediante la identificación de tales discursos con los regímenes de interacción por programación, ajustamientos sensibles, accidentes o manipulación, se infiere que el profesor puede (re)configurar sus prácticas de acuerdo con el perfil de los sujetos. El sistema de manipulación apareció con más frecuencia, señalado en la acción del destinador de provocar el receptor para querer o deber hacer algo que genere valores de cambio a lo mismo. Sin embargo, el principio de sensibilidad en el que se basa el régimen del ajustamiento se ha demostrado necesario y importante. Algunas de las conclusiones de este estudio indican que los modos de interacción entre los tutores y los estudiantes hacen que éstos se sientan motivados y puede resultar en incremento en la calidad de su enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo en línea.

Palabras clave: Tutor en Línea. Educación Artística. Educación en Línea. Sociosemiótica. Foros.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Apresentação	10
1.2 Objetivo Geral	12
1.3 Objetivos Específicos	12
1.4 Questões Norteadoras da Pesquisa	12
1.5 Justificativas	13
2 PERCURSOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO DE ARTES VISUAIS E LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS	16
2.1 A Educação a Distância – EaD.....	16
2.2 O Ensino de Artes e a Formação de Professores.....	19
2.3 As Licenciaturas em Artes Visuais na Modalidade a Distância	22
2.4 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd.....	26
2.4.1 O Modelo Pedagógico Constitutivo do Curso	26
2.4.1.1 Aspectos Organizacionais	28
2.4.1.2 Conteúdos e Recursos	31
2.4.1.3 Aspectos Metodológicos.....	33
2.4.1.4 Aspectos Tecnológicos.....	37
2.4.2 O perfil dos Alunos desse Curso EaD.....	39
2.4.3 A Configuração da Tutoria a Distância no Curso e nos Seminários Integradores	41
3 COMPETÊNCIAS NA EAD	43
3.1 Conceito e constituição	43
3.2 Competências da Interação Verbal Escrita: Tutor-Aluno	47
4 INTERAÇÕES E EFEITOS DE SENTIDO	52
4.1 Interações	52
4.2 Os Efeitos de Sentido.....	54
5 A PESQUISA	63
5.1 Sujeitos	63
5.2. O <i>corpus</i> de análise.....	63
5.3 Análises de Dados dos Fóruns.....	66
5.3.1 Discussão Única.....	66
5.3.2. Discussão Geral	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
6.1 Reflexões Pós Análises.....	78
6.2 Conceito e Constituição de Competências para EaD	83

6.2.1 Competências da Interação Verbal Escrita: Tutor-Aluno	84
6.3 A Problematização Profissional do Tutor	85
6.4 Conclusões	88
REFERÊNCIAS	90
ANEXO A – FÓRUM 1	97
ANEXO B – FÓRUM 2	104
ANEXO C – FÓRUM 3	110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por foco compreender os possíveis efeitos de sentido produzidos nas interações da tutoria a distância com os estudantes no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, oferecido pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – Regesd², para os polos situados nas cidades de Porto Alegre, São Leopoldo, Gramado, Caxias do Sul e Santo Antônio da Patrulha, do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Para isso analisou os diálogos mantidos em alguns dos fóruns de discussão, uma comunicação assíncrona³, utilizando os referenciais teórico e metodológico da sociosemiótica e os seus regimes de interação e sentido. A intenção foi perceber aspectos da interação comunicacional escrita e de que modo esta pode influenciar na motivação dos discentes. Visou também destacar a competência da interação na linguagem verbal escrita para que o tutor nos diálogos com os alunos, envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a distância, possa aumentar sua eficácia em ajudá-los a alcançar os objetivos do curso e concluir a formação pretendida.

1.1 Apresentação

A motivação deste estudo surgiu das minhas vivências no trabalho de tutoria, que necessitou de uma constante interação com os atores do curso, especialmente, com os(as) alunos(as) através da linguagem verbal escrita. O interesse pelos processos de ensino e aprendizagem virtual iniciou no ano letivo de 2009, enquanto eu exercia a docência como professora substituta no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos cursos presenciais de bacharelado e de licenciatura em Artes Visuais. Na ocasião, para apoiar as disciplinas foi disponibilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma Moodle, que serviu como um repositório de conteúdos, bem como para promover mais interação com os alunos para além do espaço e tempo da sala de aula convencional, o que me possibilitou uma familiaridade com este ambiente.

No início de 2010 fui convidada, pela coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD, a integrar a equipe de profissionais da Regesd, polo UFRGS, para atuar como

² Grafada somente com a primeira letra maiúscula, segue a regra dos acrônimos, de que somente com até três letras todas são grafadas com letras maiúsculas. Para este texto adotou-se as orientações da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (Maiúsculas e minúsculas). Disponível em: <<https://memoria.rnp.br/guia/estilo/maiusculas.html>>. Acesso em 20. nov. 2016.

³ Assíncrona: entendida como aquela comunicação não realizada simultaneamente, mas em tempo diverso, possibilitada pelos fóruns e troca de *e-mails*. Enquanto que a síncrona é comunicação realizada em tempo real, disponibilizada pelos *chats* e *webconferências*.

tutora a distância⁴ nas disciplinas – Seminários Integradores. Assim, meu trabalho começou na etapa 3 do curso e continuou até a sua conclusão, na etapa 8, em 2013. A interação presencial e a comunicação verbal oral com os alunos deu lugar, na EaD, à interação predominantemente virtual e escrita. Portanto, tornou-se motivo de inquietação o modo de realizar as atividades docentes requeridas usando os recursos de interação mediatizados pelo AVA, de maneira eficaz para obter boa comunicação, proximidade e trocas produtivas através da linguagem verbal escrita.

Surgiram, também, reflexões a respeito do caráter multifacetado que é assumido pelo tutor, uma figura relativamente recente no contexto da EaD, que passa a compor um quadro diferenciado na instituição e no curso: ter os princípios da docência, ter condições de mediar os conteúdos e intervir para a aprendizagem, ter domínio tanto tecnológico quanto didático, perceber as diversidades para atuar nas variadas perspectivas da interação com todos os atores envolvidos nas disciplinas.

Instigou-me analisar que efeitos de sentido poderiam ser apreendidos na interação com (os)as alunos(as), e de que modo o tutor conseguiria influenciar nas motivações e atitudes desses sujeitos. Bem como, identificar o que inclui as competências necessárias ao tutor diante das diversas situações que surgiam dessa interação usando a linguagem escrita para desenvolvê-las eficazmente.

Pesquisar sobre a prática da tutoria a distância no curso tornou-se relevante para mim, tanto nos aspectos já mencionados, como também pelas implicações que problematizam essa categoria profissional junto às Instituições de Ensino Superior (IES) onde esse professor atua como tutor.

Ao buscar um suporte teórico para as pesquisas entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação, ainda como aluna do Programa de Educação Continuada – PEC, optando por uma aproximação aos referenciais teóricos da semiótica discursiva, teoria da significação fundada por Algirdas Julien Greimas. A escolha pela teoria e metodologia da semiótica discursiva diz respeito a sua “grande contribuição para a descrição e análise dos procedimentos da construção do sentido” (OLIVEIRA, 2013, p. 235). E seguindo os estudos atuais da semiótica discursiva, a sociossemiótica alarga as condições de aplicabilidades da teoria para “dar conta das condições de emergência do sentido nos discursos e nas práticas significantes mais diversas” (LANDOWSKI, 2014a, p. 11). Tais estudos buscam focar os regimes de interação e sentido em textos e práticas sociais. Com esta finalidade participei, a partir do segundo semestre de 2010, de todos os Seminários Avançados oferecidos na linha

⁴ Tutor a distância é o termo usado na EaD para os profissionais que exercem atividades pedagógicas via ambiente virtual de aprendizagem – AVA, assumindo a mediação e interação junto aos alunos. Diferente do tutor presencial, que presta atendimento presencialmente aos alunos no polo. Este estudo enfoca as questões relacionadas à tutoria a distância.

de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia, ministrados pela professora Dr^a Analice Dutra Pillar.

1.2 Objetivo Geral

Este estudo pretendeu compreender os efeitos de sentido produzidos na interação, mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem, entre a tutoria e os discentes, mediante a análise das interações discursivas desses atores, nos fóruns.

1.3 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos buscaram:

- Utilizar os referenciais teóricos e metodológicos da sociosemiótica para analisar as produções discursivas presentes nos fóruns e identificar quais os regimes de interação e sentido estão presentes nessa interação.
- Compreender, mediante a análise dos diálogos entre tutoras a distância e alunas⁵ de que modo a tutoria pode influenciar na motivação e na atitude dos estudantes, e a sua importância no processo educacional desse curso superior a distância.
- Destacar a competência da interação na linguagem verbal escrita importantes ao tutor, que resulte em maior qualificação para o exercício do seu trabalho, e a sua relação em promover o ensino e a aprendizagem.
- Apresentar algumas implicações problematizadoras acerca do tutor que exerce seu papel profissional no contexto desta modalidade de educação.

O *corpus* de análise são trechos selecionados de fóruns⁶, dos diálogos entre alunas e tutoras.

1.4 Questões Norteadoras da Pesquisa

Problema principal da pesquisa:

Que contribuições a compreensão dos efeitos de sentido produzidos na interação entre a tutoria e os discentes, através dos fóruns, pode promover nos cursos de EaD?

⁵ O uso dos termos 'tutoras' e 'alunas' se justifica porque apenas tutoras participaram nos fóruns analisados e somente um aluno permaneceu até o final do curso, portanto, foi predominante a interação com as alunas nos fóruns.

⁶ No item 5.2 estão explicitados quais são os trechos e os critérios da escolha pelos fóruns selecionados.

Questões subsequentes que partem desse questionamento:

- Quais os regimes de interação e sentido podem ser apreendidos e o que estes apontam sobre a influência que o tutor pode exercer na motivação e na atitude dos estudantes?
- O que pode ser incluído na competência da interação na linguagem verbal escrita, importante ao tutor, a partir dos regimes de interação e sentido?
- Como o papel do tutor é problematizado como categoria profissional?

1.5 Justificativas

A consolidação da EaD no Brasil, impulsionada pelas mídias digitais e internet, tecnologias que ajudam a vencer as barreiras do espaço e tempo, vem contribuindo para minimizar o déficit educacional. Principalmente no ensino superior os programas criados pelo governo buscam estratégias tanto para democratizar a educação, como para capacitar professores e profissionais que trabalham na educação a distância.

A expansão da oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, caracterizados como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica e atividades educativas são desenvolvidas em lugares e tempos diversos" (Brasil, 2005), em 2014 totalizaram 1.840 cursos⁷. Com o crescimento de 18% ao ano em número de matrículas⁸, a EaD provoca e incentiva a pesquisa acadêmica para investigar cada vez mais os processos de ensino a distância visando implementar maior qualidade em todos os seus aspectos. Estudos têm constatado que não é suficiente fazer uso dos recursos tecnológicos mais avançados, é necessário criar novas estratégias pedagógicas, em que se configurem novas formas de ensinar e aprender.

Constata-se que no contexto e estrutura dos cursos da EaD há mudança nos perfis dos participantes: alunos e professores, novos papéis são criados, além de surgir um novo ator, o tutor. Peters (2004) aponta que o comportamento do professor e do aluno sofreu uma mudança radical por conta da mudança pedagógica na EaD. O autor observa a respeito do papel dos professores que, "acima de tudo, têm também que desenvolver o hábito de refletir sobre o modo especial como ensinam a distância." (PETERS, 2004, p.72).

⁷ Segundo o Censo EAD - Brasil 2014. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 10. jul. 2016.

⁸ Dado obtido na página do portal do Ministério da Educação. Ministro da Educação homologa resolução com novas diretrizes para educação superior à distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34641>>. Acesso em: 10. abr. 2016.

A interação entre os atores na educação a distância ocorre mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), sendo essencialmente realizada por meio da linguagem verbal escrita. Nesse caso o professor, e particularmente o tutor, desempenha um papel fundamental nas interações, com a finalidade de promover diálogos que estabeleçam vínculos e assegurem um suporte aos alunos durante toda a formação. E, ainda, atuar na manutenção do nível de presença dos alunos, no envolvimento, na efetiva participação e na sua permanência até a conclusão do curso.

No levantamento das produções acadêmicas disponíveis na Plataforma Sucupira⁹, as quais compreendem o período de 2013 a 2016, adotando o descritor “tutoria a distância”, constam 29 dissertações e 10 teses, que abarcam um amplo e variado campo teórico. Isso indica o grande interesse em conhecer melhor e examinar os vários aspectos da tutoria a distância nos diversos cursos oferecidos.

Na leitura dos resumos desses trabalhos podemos observar a diversidade de objetivos que constam nas dissertações e teses que versam sobre esse assunto, entre esses: como o tutor se constitui em educador no espaço virtual; necessidade de uma melhor caracterização desse profissional; concepção de tutoria presente nas instituições e o exercício da docência; a percepção dos tutores sobre a sua prática; reflexão crítica sobre os saberes e práticas docentes para a tutoria a distância; a formação de tutores para a atuação da docência *on-line*; ausência de reconhecimento da tutoria enquanto atividade que abarca atribuições de caráter docente; necessidade de uma política voltada à regulamentação das atividades do professor-tutor da EaD; competências necessárias para o desempenho das funções tutoriais; conhecer e analisar como se efetiva a função pedagógica do tutor a distância; aprofundamento acerca do profissional e das diferentes dimensões a ele relacionadas; os componentes afetivo-atitudinais como papel fundamental no exercício da tutoria; entre outros.

Em Anais de Congressos constam uma quantidade considerável de artigos produzidos em torno dessa temática sobre os aspectos que envolvem os atores da EaD, com enfoque na atuação e interação da tutoria a distância nos cursos a distância. Diversos deles integram os Anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFaeb), Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb, 2006. No campo do GT4: Arte, Educação e Tecnologia, VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e ConFAEB – 20 anos, 2010¹⁰, constam trabalhos que embora não tratem especificamente da tutoria nos cursos de Artes – EaD o assunto é mencionado no decorrer do texto.

⁹ Acessada através do portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 05 jul.2016.

¹⁰ Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Mesmo constatando que muitas pesquisas já foram feitas e publicadas sobre o tema, sob diferentes aspectos e variadas abordagens teóricas, nenhum dos trabalhos tem aproximação semelhante à pesquisa proposta. Pois, esta visa utilizar os referenciais teóricos e metodológicos da sociosemiótica, enfocando os regimes de interação, para verificar os efeitos de sentido produzidos, bem como as possibilidades que são abertas para discutir e explicar de que modo essa interação pode influenciar na motivação dos estudantes. Esta abordagem representa mais um esforço de contribuir para a discussão e a problematização da temática, na busca de alternativas possíveis para enfrentar os desafios do professor-tutor no exercício do seu trabalho na educação a distância.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, incluindo este inicial. No segundo capítulo consta uma breve explanação dos percursos da educação a distância; do ensino das Artes Visuais e da formação de professores de artes; os desafios que precisam ser superados pelos cursos de licenciatura em Artes Visuais a distância. Esclarece as peculiaridades do curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD oferecido pela Regesd; descreve os aspectos do seu modelo pedagógico, situando o contexto em que a tutoria esteve inserida; bem como, identifica o perfil dos estudantes e a configuração do papel da tutoria nesse curso.

O terceiro capítulo apresenta o conceito de competências e sua constituição, com base na pesquisa de BEHAR (2013) e PERRENOUD (2009); em seguida apresenta competências da interação na linguagem verbal escrita, segundo os conceitos tratados por estes autores.

No quarto capítulo é dimensionado o referencial teórico e metodológico no qual a pesquisa se insere.

O quinto capítulo identifica quem são os sujeitos da pesquisa, igualmente o seu corpus de análise, seguido das análises dos diálogos nos fóruns selecionados.

No sexto capítulo, das Considerações Finais, estão as reflexões pós-análises, bem como considerações a respeito das competências. Inclui ainda os aspectos que problematizam acerca da categoria profissional do tutor na EaD. Segue com as conclusões obtidas com a pesquisa, apontando implicações pedagógicas no trabalho do tutor e seus desdobramentos.

2 PERCURSOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO DE ARTES VISUAIS E LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

O convívio permanente que a sociedade vem tendo com o desenvolvimento tecnológico pode ser observado nas profundas mudanças que também influenciaram o sistema educacional e contribuíram tanto para a consolidação, como para a expansão da EaD. No decorrer dos anos, sucessivas e diversas transformações na forma e procedimento da educação a distância propiciaram que um maior número de pessoas tivesse acesso à educação, de acordo com os meios disponíveis em cada época.

Do mesmo modo, ocorreram mudanças no ensino de artes, desde a sua inclusão no currículo escolar como atividade educativa, que contribuíram para a percepção estética e apropriação de conteúdos culturais pelos alunos. A Licenciatura em Artes Visuais também tem sua trajetória marcada por avanços, conforme será apontado neste capítulo.

2.1 A Educação a Distância – EaD

Atualmente a educação na modalidade a distância é beneficiada e impulsionada por transformações produzidas pelas TIC e pela internet, que causaram impactos sociais, econômicos, culturais e educacionais. Segundo Saraiva (1996, p. 27), "desde a década de 20, o Brasil vem construindo sua história de EaD". O desenvolvimento da educação a distância no Brasil é assinalado pelo aparecimento e difusão dos meios de comunicação, atravessando a "etapa do ensino por correspondência; passamos pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia." (SARAIVA, 1996, p. 19).

Merece ser ressaltado o período atual, segundo Castell (1999, p. 67), caracterizado por um "novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação", integrando o mundo em redes globais, em que a apropriação de conhecimento é um dos seus traços marcantes. O aumento da demanda pelo conhecimento gerou um crescente interesse dos especialistas da educação e dos governos na utilização das tecnologias digitais voltadas para novos modos de ensinar e aprender.

Estimulada pelas mídias digitais e internet, que ajudam a vencer as barreiras do espaço e do tempo, a EaD se desenvolve em todos os níveis, na educação formal e não formal, de modo quantitativo e qualitativo em todos os continentes. Aponta Peters (2004, p. 29), que a educação a distância, é uma modalidade que "se tornará uma parte indispensável de toda a educação superior na maioria das universidades de todo mundo", e também que o

custo-benefício seria decisivo neste processo, de modo especial nos países em desenvolvimento.

Essa modalidade é regulada, no Brasil, por uma legislação específica, oficializada em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que o art. 80 diz: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino [...] § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais [...]". A esse respeito Moran (2002, p. 1) argumenta: "Na expressão 'ensino a distância' a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra 'educação' que é mais abrangente [...]."

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta a EaD, o artigo 1º a caracteriza como

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

Os espaços na internet utilizados pelos cursos *on-line*, chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *softwares* desenvolvidos baseados em pressupostos pedagógicos, ou plataformas de EaD, possibilitam organizar cursos e disciplinas, administrar conteúdos, e promover a interação entre todos os participantes. Santos (2003, p. 225) entende que o ambiente virtual de aprendizagem "é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem".

As condições favoráveis de acesso e difusão de conhecimento facilitadas tanto pelas TICs como pela implementação de políticas para a educação superior, que estimulam a educação a distância, viabilizam pelo menos dois dos cinco princípios básicos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Superior: 1) a expansão da oferta de vagas para educação superior; 2) a garantia de qualidade e que seja acessível às regiões mais remotas do País. (BRASIL, 2007b).

Para fomentar a EaD nas instituições públicas de ensino superior e amparar pesquisas em inovações metodológicas de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação, foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, um sistema integrado por universidades públicas, Universidade Aberta do Brasil¹¹ – Sistema UAB – para oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária pública de qualidade, por meio do uso da metodologia da educação a

¹¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 12. mar. 2015.

distância. O Sistema UAB promove articulação, estimula e efetiva parcerias com universidades públicas e demais organizações interessadas, nos níveis federal, estadual e municipal, para implementar e realizar cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. A prioridade é atender os professores, em locais distantes e isolados, que atuam na educação básica da rede pública, visando fortalecer a escola no interior do país, e minimizar a concentração de cursos de graduação ofertados nos centros urbanos.

Cabe destacar que o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior, representados por uma comissão designada para discutir e propor diretrizes para programas e cursos de Educação Superior – EaD, desenvolveram estudos e debates sobre o tema, e tiveram Parecer homologado em 10 de março de 2016. O Parecer estrutura-se em duas seções. A primeira diz respeito ao Relatório que, dentre outras coisas, apresenta metodologias em EaD e suas múltiplas combinações; os profissionais vinculados à EaD, ressaltando os profissionais da educação, professores, tutores, gestores, estudantes; material didático-pedagógico; sistemas de comunicação, condições e exigências para o regime de colaboração entre as IES.

A segunda seção trata especificamente das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, base para as políticas e processos de avaliação, bem como para a regulação dos cursos e das instituições de educação superior (IES) no âmbito dos sistemas de educação, direcionada a garantir a expansão e o padrão de qualidade para a educação superior para essa modalidade. O Ministério da Educação homologou a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, das Diretrizes e Normas, que respeitam o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e aos padrões e Referenciais de Qualidade (publicado em 2003, revisado em 2007)¹² estabelecidos pelo MEC.

Presenciamos no Brasil, o crescimento acelerado de instituições públicas e privadas de ensino superior intensificando a criação de cursos nas diversas áreas de conhecimento na modalidade a distância. Isso porque, além de encontrarem nas tecnologias digitais recursos e funcionalidade gerais para melhorar o ensino, promover a aprendizagem, trazer inovação pedagógica e didática, contam também com políticas educacionais regulamentadoras, de expansão, interiorização e ações que consolidam a EaD.

Conforme vimos, o poder público definiu e regulamentou uma legislação específica para esta modalidade educativa, além disso tem incentivado as instituições de ensino superior na oferta de cursos EaD, nas diversas áreas de conhecimento, visando garantir o acesso à

¹² Referenciais de Qualidade EaD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

educação superior às pessoas que vivem em regiões distantes de centros urbanos. A seguir é considerada a especificidade do ensino de Arte, as mudanças pelas quais passaram os cursos para a formação dos professores de artes.

2.2 O Ensino de Artes e a Formação de Professores

A Arte¹³ é um componente curricular necessário na educação formal, pois “entre os mais importantes recursos de nossa cultura estão as artes”. Contrariando o pensamento que a considera um ornamento, “as artes se constituem em uma das importantes formas de representação, através das quais os humanos compartilham o que pensam, sentem ou acreditam”, isso é o que afirma Elliot Eisner (1991, p. 3). O autor diz não acreditar que ter acesso às riquezas da cultura, cultivar a sensibilidade, imaginação, e julgamento “sejam objetivos educacionais periféricos”, pois: “As artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber. Sua presença em nossos programas escolares é tão básica quanto poderia ser qualquer outro conteúdo.” (EISNER, 1991, p. 5).

Tanto Eisner (2008), como Brent Wilson (2008), esclarecem que a Arte oferece um conteúdo específico e que o papel do professor abrange mais do que ajudar o estudante a desenvolver habilidades para utilizar materiais com fins artísticos. O professor precisa despertar o interesse dos alunos pela arte e aguçar seus sentidos. É necessário construir conhecimento em Arte, o qual se dá no cruzamento da informação, decodificação e experimentação.

A esse respeito, Barbosa (1991, p.19) defende que “a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade.” Para Medeiros (2010, p. 99), a disciplina de Arte é um território multifacetado enquanto fazer e pensar, e seu *corpus* teórico e epistemológico incluem as “contribuições da Filosofia, da História, da Psicologia, da Arqueologia, da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Comunicação e, mais recentemente, das Ciências Cognitivas.” Por isso, a formação do professor-pesquisador de Artes tem que ser plurifacetada, sem que isso prejudique o aprofundamento em conhecimentos especializados.

O ensino de artes desde que foi constituído, em 1971, com a denominação Educação Artística, tornou-se obrigatório nos currículos das escolas, na época, de 1º e 2º graus. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/1971, Art. 7º, a Educação Artística foi incluída no currículo escolar como *atividade educativa*. E a formação dos

¹³ É utilizado neste trabalho ‘Arte’ para se referir à área de conhecimento, e ‘arte’ quando se referir à linguagem, salvo em citações.

professores, para obter a qualificação necessária para ministrar as aulas de artes, passou por diversas mudanças no decorrer do tempo. Barbosa (1991, p. 9) observa: “naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.”

Para formar professores de Arte, o governo federal criou, em 1973, um novo curso universitário de Licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos (licenciatura curta), com o fim de preparar professores polivalentes, para ministrar aulas de “música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.” (BARBOSA, 1991, p. 10). Conforme Barbosa (1991), após esse curso, o professor poderia continuar seus estudos para chegar à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música, mas a capacitação e aprimoramento profissional foram descuidados. Assim, a inserção da Educação Artística no currículo estabeleceu um conceito e uma prática da polivalência, pois um mesmo professor deveria ministrar aulas de artes plásticas, música e teatro.

Entretanto, o fracasso das licenciaturas curtas ficou evidenciado na década de 1980, porque embora a Arte fosse tratada como experiência de sensibilização, não teve sua valorização como conhecimento humano e histórico na educação escolar, mas passou a ser simplesmente proposição de atividades artísticas, tornando-se motivo de ampla discussão pelos professores. O ensino de Arte vai além do conhecimento e experimentação das diferentes linguagens artísticas, é preciso interpretar e reconhecer sua contextualização histórico-social.

Os movimentos promovidos pelos arte-educadores, naquela década e posteriormente, foram importantes para a manutenção e qualificação do ensino de arte nas escolas de educação básica no Brasil. Esses movimentos deram continuidade à luta política, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em Artes Visuais. Rejane Coutinho (2008, p. 154) menciona que “os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento”. Nesse ínterim, novos posicionamentos sobre o ensino e a aprendizagem de arte, direcionamentos e fundamentações foram alicerçados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 diz no Art. 26 § 2º “O ensino da arte constituirá *componente curricular* obrigatório (grifo nosso), nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a promulgação da Lei nº 12.287, de 2010, a nova redação deste parágrafo passou a ser a seguinte: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Em 2 de maio de 2016, foi sancionada a Lei n 13.278 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte, passando a vigorar com a seguinte redação: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." O Art. 2º diz: "O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos." As novas regras mudaram a LDB e estabeleceram o prazo de cinco anos para que a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio passem a oferecer os novos componentes curriculares. O prazo foi estabelecido para que os Sistemas de Ensino promovam a formação adequada dos professores.

Contudo, em 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória de nº 746 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional retira a obrigatoriedade do ensino de arte do currículo do ensino médio. O Art. 26. § 2º diz: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."¹⁴ Adicionalmente altera o artigo 61 da LDB, em que agora são também considerados profissionais da educação escolar básica "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação". Como resultado, vemos uma desqualificação dos cursos de licenciatura em artes visuais, música, teatro e dança, pois para dar aulas de artes nos cursos de formação técnica e profissional não é mais requerido que o professor tenha uma formação específica.

A Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB veiculou em seu site "Notas de repúdio à MP de reforma do Ensino Médio"¹⁵. Constam ali os pareceres de diversas entidades representativas de professores e pesquisadores das artes visuais, música, artes cênicas, inclusive de alunos, através de carta, nota e manifestação de repúdio à Medida Provisória 746/16. Entre os argumentos contundentes, destaca-se a Nota Pública da FAEB defendendo que a educação básica de qualidade inclui o conhecimento do campo das Artes, portanto, o currículo do ensino médio não deve privar o indivíduo do direito à sua formação integral. Ademais, entende que a MP não deveria ter sido imposta à população sem discussão, pois

¹⁴ No momento em que estava finalizando esta dissertação foi noticiado que em 30 de novembro de 2016 a Comissão Mista da MP 746/16 aprovou a volta da obrigatoriedade do ensino da arte. Agora o relatório dessa Comissão terá que passar por votações na Câmara e no Senado Federal. As Associações, em especial a FAEB, continuam lutando para que o ensino da arte seja disciplina obrigatória no ensino médio.

¹⁵ Disponível em: <<http://faeb.com.br/documentos-faeb.html>>. Acesso em 28. nov. 2016.

é um retrocesso e um desrespeito à trajetória de lutas dos pesquisadores e professores que vêm, há décadas, pensando a educação brasileira, bem como aos estudantes brasileiros. [...] posto que a formação técnica não prescinde da criação, da reflexão, da criticidade, da criatividade e da reflexividade que a arte pode propiciar na interdisciplinaridade curricular. [...]. Ainda, legitimar a ideia de que professores sem formação possam lecionar as matérias da arte, além de ser um desrespeito a todos – estudantes, professores e à própria matéria – é apostar no abastardamento da educação básica. (NOTA PÚBLICA DA FAEB).¹⁶

Ao considerar que o ensino de Arte tem especificidades e conteúdos, os professores necessitam de uma formação adequada para se apropriar desse saber e ter condições de provocar nos estudantes o interesse pela busca e aquisição de saberes nesse campo de estudo. Logo, os cursos de formação de professores de artes têm o desafio de proporcionar aos alunos um currículo estruturado no conhecimento artístico e estético, “uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.” (COUTINHO, 2008, p. 156).

Enfim, o professor de artes precisa, além de aprender as características e peculiaridades do objeto de conhecimento — através da sua produção, apreciação e reflexão —, transpor suas experiências com a arte aos seus alunos. Isso implica em interagir com os espaços culturais, museus, instituições de produção e veiculação de bens culturais, igualmente com a produção cultural da sua comunidade. O professor como pesquisador poderá buscar, relacionar e elaborar conhecimentos do campo das artes com o de diferentes áreas, fazendo com que a interdisciplinaridade participe do seu processo de ensino.

2.3 As Licenciaturas em Artes Visuais na Modalidade a Distância

As TICs e a internet, unidas ao saber pedagógico não só podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, como também podem romper obstáculos na área educacional, uma vez que a comunicação multimedial e a copresença espacial e temporal são recursos que superam a distância em que o espaço-tempo, antes restritos, não é exigida, destaca Behar (2009). É neste contexto e condição que se impulsionou e promoveu a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância e, conseqüentemente, a criação de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, uma área que dada suas especificidades requer maior utilização de recursos visuais e audiovisuais, interação e comunicação entre os participantes.

A esse respeito Juana María Sancho (2006, p. 21) afirma que as atividades mediadas pelo computador, além de ampliarem consideravelmente o repertório de signos, sistemas de armazenamento, gestão e acesso à informação,

¹⁶ Disponível em: <<http://faeb.com.br/documentos-faeb.html>>. Acesso em 28. nov. 2016.

pressupõem o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas [...]. Desse ponto de vista, o estudo, a experimentação e a exploração da informação, em qualquer área do currículo escolar, melhora imediatamente a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos alunos. [...] a facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictórica proporcionada pelos sistemas multimídia vem a ser a resposta para os problemas de motivação e rendimento dos alunos (e inclusive dos professores).

Em especial no curso de Licenciatura em Artes Visuais os recursos mencionados pela autora são preponderantes. E o acesso ao curso, facilitado pela EaD, ajuda a formação de professores que atuam em sala de aula e ministram a disciplina sem formação superior para o exercício das atividades pedagógicas relacionadas a essa área de conhecimento. Em muitas escolas a disciplina de artes é ministrada por professores com formação precária, ou ainda por professores sem a formação específica, por conseguinte pode ocorrer uma desvalorização da disciplina no processo de formação dos estudantes.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, ministrado na modalidade a distância desde 2007, tem facilitado a formação de professores nesse campo de conhecimento. Uma das primeiras instituições públicas a oferecer cursos EaD nessa licenciatura foi a Universidade de Brasília¹⁷ – UnB, que deu início no 2º semestre de 2007, oferecendo vagas para as licenciaturas em Artes Visuais, Música, Teatro, e mais três cursos, em seguida realizou o vestibular para os cursos de graduação a distância do Programa Pró-Licenciatura.

No final de 2007, a Universidade Federal de Goiás – UFG/UAB ofereceu vagas para o curso de licenciatura em Artes Visuais EaD do programa Pró-licenciatura, sendo que o curso começou em outubro de 2008. (GUIMARÃES, 2010, p. 157-163). A Universidade Federal do Espírito Santo¹⁸ – UFES teve inscrições do Processo Seletivo em 2008/2, na chamada UAB I. O projeto atendeu a demanda para o curso de licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância, em todas as localidades as quais as Prefeituras aderiram ao edital. Com vagas destinadas 50% aos professores em exercício na rede pública de ensino e os outros 50% ao público em geral.

Também em 2007, a Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS realizou uma chamada aberta às universidades públicas e privadas de caráter comunitário e confessional para formar uma parceria entre as instituições de ensino superior (IES) do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, oito IES junto com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação do Estado formaram um convênio, visando otimizar o compartilhamento de recursos humanos e de recursos materiais na oferta de cursos de licenciatura na modalidade

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/linha-do-tempo>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.neaad.ufes.br/artes-visuais>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EaD. Articulou-se a criação de rede para a estruturação de um currículo para cada uma das licenciaturas previstas, incluindo Artes Visuais, dentro do Programa Pró-Licenciatura II, da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação – MEC, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. O objetivo foi levar aos professores, em exercício, da educação básica da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul, um ensino superior gratuito e de qualidade. Desse modo foi constituída a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – Regesd¹⁹.

Devido às especificidades das artes visuais, a modalidade a distância oferece muitos desafios para se adequar às necessidades de caráter teórico e prático do campo das Artes, que abrange os processos do fazer artístico em suas diversas materialidades. É difícil através da mediação do computador desenvolver as necessárias vivências práticas de atelier, as quais são fundamentais para o trabalho do professor de artes. Por isso os cursos em EaD precisam oferecer atelier nos polos presenciais com oficinas em diversas linguagens artísticas, para que os alunos entendam as características e se apropriem de cada linguagem e suas técnicas estudadas na teoria. A formação desses professores requer, além do conhecimento das linguagens, a experiência prática, para melhor qualificar o processo de aprendizagem e desenvolver o conhecimento estético daquilo que ele produz. Esta concepção de ensino de arte visa uma postura crítica e reflexiva sobre produzir, aprender e ensinar arte.

As autoras Guimarães e Lousada (s/d), refletem sobre o que seria um atelier de artes visuais utilizando as novas tecnologias e mídias contemporâneas, os impasses entre o desejável e o possível em relação ao ensino de arte na EaD, no que se refere à parte prática de atelier ou oficinas de aprendizagem artística. E questionam se tal expediente restaurará o tecnicismo dos manuais de pintura e desenho, ou se haverá uma supervalorização das mídias eletrônicas, condenando ao esquecimento, de modo autoritário, as formas tradicionais de expressão.

Logo, questionamentos têm sido feitos acerca da qualidade da formação dos professores na Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, para que sejam avaliadas se as situações de aprendizagem correspondem ao desenvolvimento das competências requeridas deste profissional. Discute-se a respeito do modo como são ministrados os conteúdos teóricos e o material didático; o desenvolvimento dos componentes curriculares do fazer artístico, que abrange o conhecimento das linguagens, o manejo dos materiais e instrumentos artísticos; e o uso de técnicas da leitura de imagens — que envolve instâncias de descrição e produção de sentido; e da contextualização — que problematiza a relação entre os contextos do leitor, da imagem e de sua produção.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.regesd.tche.br/>>. Acesso em: 16. nov. 2016.

Sampaio (2014), em sua tese, problematiza o aprendizado dos professores formados na Licenciatura em Artes Visuais na EaD ao questionar: O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância? A autora faz uma síntese analítica e crítica de currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na EaD, e para conferir a qualidade da formação de professores realiza entrevistas com os egressos dos cursos, buscando as bases para a construção de uma Epistemologia do Ensino de Artes Visuais por Educação a Distância. Conclui que a EaD não pode ser entendida somente como uma sucessão ou substituição da educação presencial, pois sua função é, além de aumentar o acesso ao conhecimento, a de realizar-se como uma prática significativa e coerente em relação aos princípios dos projetos pedagógicos contemporâneos.

É possível presumir que o aumento dos registros de cursos superiores de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, predominante entre as IES privadas, é mais um motivo de preocupação. Em recente estudo realizado, por Momoli, Storck, Loponte (2016), a formação docente em artes visuais apresenta questionamentos "em meio a tantas propostas redutoras do espaço da arte na escola". A partir de um mapeamento preliminar dos cursos cadastrados pelo MEC, que constam no site e-MEC, os autores demarcam um panorama dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil. Paralelamente, foi realizada também consulta ao site de todas as instituições cadastradas para se obter o maior número de informações sobre o funcionamento dos cursos. Em comparação com os dados de 2008, havia no Brasil, 126 cursos presenciais de graduação na Licenciatura em Artes Visuais, 40 deles oferecidos por instituições públicas e 86 por instituições privadas, contrastados aos existentes em 2015, foram encontrados, em funcionamento, 113 cursos presenciais e 127 na modalidade a distância. Entre os cursos da EaD, 56 são oferecidos por instituições públicas e 184 por instituições privadas, sendo que entre as IES privadas, 135 cursos têm fins lucrativos. Os autores afirmam: "cabe a interrogação quanto ao aumento de interesse de instituições privadas pela oferta de cursos superiores nesta área, e ainda um questionamento a respeito da estrutura dos cursos e sua organização."

Segundo Belloni (2008), este é um dos fatores que pode resultar na precarização do trabalho da equipe docente e na adoção de modelos fordistas, de produção em massa para o mercado.

Como apresentado, os diversos e variados recursos que as tecnologias da informação e comunicação disponibilizam tornam viáveis que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais tenham a qualidade requerida para a formação de professores nesse campo de conhecimento. Contudo, as TICs e internet por si só não garantem uma formação de qualidade, é necessário que o projeto pedagógico, o currículo do curso e a equipe docente estejam preparados para atender as novas demandas educacionais que a EaD requer.

2.4 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd

O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd, seguindo todos os trâmites necessários para sua constituição, foi elaborado em conjunto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Criado como um curso piloto, na forma de projeto especial de edição e processo seletivo únicos, dentro do programa Pró-Licenciatura²⁰. A coordenação coube à UFRGS, exercida pela professora Dr^a. Umbelina Maria Duarte Barreto, lotada no Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, em parceria com a Universidade de Caxias do Sul, a quem coube a coordenação adjunta, exercida pela professora Dr^a Maria Helena Wagner Rossi. O projeto didático e pedagógico foi realizado em 2007, destinado à formação dos professores em exercício nas redes públicas de ensino, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, que não possuíam licenciatura e que estivessem exercendo a docência na área de conhecimento em Artes Visuais.

A oferta deste curso se justificava nos âmbitos social e econômico, pois os professores já atuavam profissionalmente em suas regiões e o projeto se inseriu dentro de uma proposta de qualificar professores em regiões que não eram atingidas pelas instituições de ensino superior com cursos de licenciatura de custos acessíveis. Os municípios participantes do projeto montaram a infraestrutura de um polo presencial, com biblioteca, laboratório e atelier de acordo com a necessidade do curso ministrado, incluindo o apoio de tutores presenciais para dar suporte aos alunos. Os polos atuantes localizavam-se nos municípios de Porto Alegre, São Leopoldo, Gramado, Caxias do Sul e Santo Antônio da Patrulha, com uma área de abrangência que cobria a demanda dos municípios vizinhos definidos pela Regesd.

2.4.1 O Modelo Pedagógico Constitutivo do Curso

A abordagem que segue parte dos estudos de Patrícia Behar (2009) a respeito do significado do termo "modelo pedagógico" direcionado à EaD e sua operacionalização, que propõe uma delimitação para o conceito pensado como representações compartilhadas do sistema de relacionamentos estabelecidos na atividade pedagógica e seus elementos constitutivos. A autora entende, então,

o conceito de modelo pedagógico para EaD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações

²⁰ Pró-Licenciatura - Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=710>. Acesso em: 30 jun. 2015.

professor/aluno/objeto de estudo. [...] os elementos de um modelo pedagógico para EaD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem. (BEHAR, 2009, p. 24).

As mudanças educativas, nos últimos anos, implicaram no desenvolvimento organizacional, epistemológico, pedagógico e metodológico. Neste contexto, Behar (2009) explica que houve também uma mudança de paradigma direcionada para

uma nova forma de ver, sentir, viver dentro de um novo referencial. [...] as mudanças de paradigmas são sentidas em todas as áreas do saber, sendo que muitas das mudanças ocorrem de dentro para fora dessas áreas. No caso da educação ocorreu uma mudança paradigmática de fora para dentro, resultante da introdução das tecnologias da informação e da comunicação, levando a um novo perfil de instituição e à reformulação das funções dos "atores" envolvidos [...] (BEHAR, 2009, p. 20).

Nestas circunstâncias, tem surgido "um paradigma que se constitui em um novo sistema de referências, por meio da confluência de um conjunto de teorias, de ideias que explicam/orientam uma nova forma de viver, de educar e de aprender." (BEHAR, 2009, p. 21). Sendo assim, é improdutivo adaptar "modelos pedagógicos" oriundos do ensino presencial para a educação a distância.

É no núcleo do paradigma, corpo teórico ou sistema explicativo dominante, afirma Behar (2009), que surgem os modelos pedagógicos cuja raiz está nas teorias de aprendizagem, fundamentadas em campos epistemológicos diferentes. Nem sempre os modelos são construídos com base em somente uma determinada teoria: paradigma interacionista, instrucionista ou humanista. Geralmente "os modelos são 'reinterpretações' de teorias a partir de concepções individuais dos professores que se apropriam parcial ou totalmente de tais construtos teóricos imbuídos em um paradigma vigente." (BEHAR, 2009, p. 22). Portanto, um modelo pedagógico pode ter como base uma ou mais teorias de aprendizagem ao ser construído como um modelo pessoal pelo professor, conforme as finalidades que pretende atingir e os resultados que espera.

As estratégias de aplicação do modelo pedagógico, constituído para a aprendizagem, correspondem "a um plano que se constrói mediante processos didáticos permeados pelas variáveis educativas [...] é a forma como o professor irá colocar em prática o seu modelo pessoal." As estratégias dão dinamicidade aos processos que constituem o modelo pedagógico, contemplando além das estratégias de ação "dos elementos descritos, também os aspectos sociais, emocionais e pessoais que fazem parte da aprendizagem em EaD." (BEHAR, 2009, p. 31).

A estrutura do modelo pedagógico, explica Behar (2009, p. 24), “traz no seu cerne um elemento denominado de arquitetura pedagógica (AP)”.

Diferentes autores utilizam e discutem a compreensão do termo "arquitetura pedagógica" na área educacional. Uma dessas perspectivas é o conceito elaborado pelas autoras Carvalho, Nevado e Menezes (2005, p. 3, 4) entendendo que

as arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço. [...] O que emerge nas arquiteturas pedagógicas, e o que se deseja como projeto, é a confluência de teoria explicitada, sistematização metodológica e práticas criativas.

Contudo, acompanhando a definição de Behar (2009, p. 25), a Arquitetura Pedagógica (AP) é central do modelo pedagógico e composta pelos aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e tecnológicos. A articulação da arquitetura pedagógica (AP) com a estratégia para aplicação das APs são os elementos que formam o modelo pedagógico.

No Projeto deste curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD os aspectos de sua arquitetura pedagógica²¹ estão descritos a seguir.

2.4.1.1 Aspectos Organizacionais

Estes incluem o planejamento pedagógico, os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, o modo como foram organizados o tempo e o espaço do curso e a atuação dos participantes: professores, tutores e alunos.

Quanto aos aspectos organizacionais, o curso visou às necessidades e às circunstâncias do público-alvo: a formação de professores das redes públicas²², exercendo a docência na área de conhecimento de Artes Visuais, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, sem a correspondente licenciatura. Foram preenchidas cerca de 160 vagas²³, após a avaliação classificatória constituída de uma prova de conhecimentos de conteúdos do ensino médio e uma prova de redação. Os estudantes foram distribuídos em 6 polos no Estado do Rio Grande do Sul²⁴. O curso objetivou que esse profissional adquirisse um sólido e atualizado conhecimento na área, articulando o conhecimento artístico à teoria pedagógica e à prática docente. Estimulou uma reflexão

²¹ Projeto disponível em: <<http://www.regesd.tche.br/cursos/artes.htm>>. Acesso em: 20. ago. 2016.

²² O perfil dos professores-alunos está especificado no item 2.4.2, p. 37.

²³ Foram oferecidas 300 vagas, porém, grande número dos candidatos inscritos era de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

²⁴ Os polos localizavam-se em cinco municípios diferentes, (Caxias, Gramado, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha e São Leopoldo), sendo que Porto Alegre concentrou dois polos.

sistemática sobre a importância das Artes Visuais no contexto da educação básica, sua relação com a sala de aula e a realidade local. Tratou de temas contemporâneos da pesquisa em Artes Visuais, com aprofundamento simultâneo em questões pedagógicas, socioculturais e temáticas sobre juventude, cidadania, gestão democrática, entre outros. Proveu base para capacitar o professor a preparar e implementar tanto ações como projetos interdisciplinares nas áreas artística e cultural.

O projeto previu a duração de oito semestres para a realização completa do curso, considerando que o trabalho docente exercido pelos alunos foi o próprio objeto de sua formação e seus conhecimentos prévios foram levados em consideração. Este prazo estendeu-se por mais um semestre em função de atividades de recuperação, como estava previsto no projeto. A carga horária totalizou 2810 horas, estruturada e distribuída em 8 etapas que perfizeram 2610 horas, somadas a 200 horas de Atividades Complementares.

A aula inaugural, ministrada pelas coordenadoras do curso, foi realizada presencialmente, no auditório da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) da UFRGS, com a presença dos estudantes, da equipe de tutores e dos demais participantes envolvidos no curso. Na ocasião foi apresentado o projeto pedagógico, os objetivos, a organização curricular, as estratégias de desenvolvimento da aprendizagem, as expectativas em relação ao rendimento dos alunos e os meios para atingi-lo. Também foi abordada a dinâmica de uso da plataforma Moodle, que seria utilizada ao longo do curso. Dois meses antes do início do primeiro semestre, foi ministrada uma disciplina para desenvolver, basicamente, o conhecimento e apropriação dos recursos do Moodle.

Observou-se, nessa ocasião, que aproximadamente a metade dos alunos não tinha conhecimento anterior e/ou familiaridade com a informática, aqueles que passaram a conhecer as ferramentas de comunicação escrita das salas virtuais do AVA, as tomaram para entretenimento, tal qual as redes sociais, e induziram os demais alunos a usá-las para essa finalidade. Desse modo encontraram dificuldade de construir fóruns de discussão com posicionamento e argumentação necessária em relação ao assunto proposto. Os professores e tutores ensinaram os alunos a usar a netiqueta (normas de etiqueta recomendada na internet), conforme orienta Pallof (2004), e informaram quais diretrizes e expectativas para a interação e comunicação eram adequadas para o curso. No caso de desvio recorrente, explica Pallof (2004, p. 93), que é importante ser feita a revisão e discussão das regras da netiqueta com os alunos para que juntos estabeleçam "[...] um código de comportamento a ser respeitado. Se alguém fugir desse código, será fácil para o professor ou administrador do programa lembrar-lhe de que houve um acordo [...]". Esta ação levou os alunos a se tornarem mais comprometidos a usar a netiqueta, igualmente a fazer esforço para manterem-se no contexto da discussão do tópico dos fóruns.

Em função do caráter prático-teórico de seus conteúdos, o uso do ambiente virtual foi complementado por atividades presenciais em laboratórios de computação gráfica e atelier multiuso. Assim, o curso contou com dois laboratórios e um atelier para o pleno desenvolvimento das atividades curriculares. Cada disciplina correspondente à sua etapa iniciou em momentos diferentes, visando a não sobrecarregar o grande percentual de professores-alunos que tinham uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

A organização do curso coordenada pela UFRGS, com coordenação adjunta da UCS, incluiu uma equipe acadêmica composta de professores pesquisadores e formadores lotados no quadro efetivo destas Universidades. O delineamento estabelecido seguiu a estrutura: professor pesquisador, que além do conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina de sua responsabilidade, ocupou preferencialmente, conforme o projeto do curso, também a função de professor formador, responsável pela atividade de ensino, planejamento das estratégias de aprendizagem, planejamento e coordenação das atividades de tutoria.

A equipe de tutores esteve diretamente vinculada aos professores formadores para assessorá-los e auxiliá-los, tal como acompanhar e orientar os alunos em suas atividades, ao longo do curso. A equipe era composta por tutores a distância e por tutores presenciais, estes últimos sediados nos polos, entre estes, um outro grupo diferenciado de tutores presenciais que se dedicaram à preparação e orientação de atividades práticas de Laboratório/Atelier. Todos os tutores eram professores com Licenciatura em Artes Visuais ou em Educação Artística, que atuavam na rede pública de ensino na região do polo onde o curso foi oferecido, e/ou com pós-graduação em educação, com domínio de todos os recursos e instrumentos didáticos utilizados, dedicados a orientar o processo de aprendizagem, incluindo o uso do AVA.

Já, os tutores a distância estavam diretamente vinculados ao professor formador da disciplina, como mediadores e orientadores das atividades, exercendo a tutoria do conteúdo de uma disciplina ou área, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pelo AVA, bem como por outras formas de comunicação (telefone, videoconferência, etc.). Os tutores possuíam a formação que lhes conferia conhecimentos na área em que atuaram e domínio no uso dos recursos computacionais e internet. De acordo com o projeto pedagógico do curso, este tutor deveria ser, preferencialmente, aluno ou egresso de curso de especialização, mestrado ou doutorado das universidades que participaram do curso. Os tutores a distância atuaram como orientadores dos conteúdos, junto a diversas disciplinas/professores, de forma que muitos puderam permanecer no processo educativo durante todo curso.

Os alunos precisaram ter acesso a equipamento de informática com conexão com a internet, *softwares* necessários para acompanhar o curso, e saber usar de forma adequada a tecnologia. Foi detectado que muitos alunos tiveram dificuldade de acesso à internet, uma vez

que alguns municípios onde residiam não tinham boas conexões. Conforme previsto no planejamento pedagógico, os alunos-professores tiveram a possibilidade de adquirir, entre outras coisas, o domínio necessário das tecnologias de informação e comunicação indispensáveis para a realização do curso, assim como desenvolver a comunicação através da escrita com seus pares, professores e tutores da instituição.

No decorrer do curso, alguns ajustes organizacionais foram realizados conforme a necessidade: relacionados à equipe docente, como a alteração dos professores inicialmente previsto para determinada disciplina; maior atenção dos tutores nos polos aos discentes com maior dificuldade de aprendizagem, receio ou alguma resistência em se adequar e dominar o uso das TIC, da internet, do AVA e suas funcionalidades.

Os pilares estruturais do projeto pedagógico partiram da valorização da prática pedagógica do professor-aluno no seu contexto de atuação, da autoaprendizagem e da aprendizagem colaborativa. A construção de conhecimentos e habilidades se deu de forma colaborativa entre os estudantes, através de estudos teóricos e atividades práticas, considerando a relevância de suas experiências prévias. Esse conjunto de fatores foi um dos elementos que contribuiu para que 78 estudantes, sendo 77 professoras-alunas e 1 professor-aluno, concluísse essa licenciatura enquanto trabalhavam nas escolas.

2.4.1.2 Conteúdos e Recursos

Diz respeito aos conteúdos que formaram a estrutura curricular (o que foi trabalhado) e (com o que) os recursos utilizados como suporte e apoio na promoção do ensino e a aprendizagem.

O currículo foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, do documento Pró-Licenciatura e dos Referenciais de Qualidade da Secretaria de Estado da Educação (Seed) para cursos a distância, incluindo o uso didático das TIC.

A formação incluiu os conteúdos de natureza científico-cultural, com disciplinas de caráter instrumental, pedagógico-geral e pedagógico-específico da área de Artes. As disciplinas específicas da área de conhecimento de Artes Visuais buscaram propiciar uma visão contextualizada dos conteúdos da área e a atualização de problemáticas relativas à produção artística e cultural, desdobradas nas áreas artísticas: Desenho, Pintura, Escultura, Cerâmica, Fotografia, Gravura, Tecnologias digitais, História, Teoria e Crítica de Arte, e seus processos de criação articulados a ações docentes. A formação teórica focalizou atividades específicas da área de Artes para desenvolver a competência de leitura e compreensão de textos, tal como da escrita.

O currículo também contemplou atividades acadêmico-científico-cultural, pontuadas a partir de regulamentação especificada pelo colegiado do curso, considerando o limite de 200 horas letivas, que envolviam realizar e participar de eventos artísticos e culturais, para compreender a importância dos projetos museológicos educativos na apreciação e preservação dos bens culturais, na sua contribuição para a construção da cultura através do desenvolvimento do conhecimento artístico.

A estrutura curricular teve uma média de cinco disciplinas em cada uma das oito etapas do curso e um diálogo transversal.

- Conteúdos de natureza científico-cultural: disciplinas de caráter instrumental, visou desde a alfabetização ao domínio dos recursos e ferramentas necessárias para utilização no curso; disciplinas de caráter pedagógico geral; disciplinas de caráter pedagógico específico da área de conhecimento; disciplinas específicas da área de conhecimento de Artes Visuais.
- Formação prático-pedagógica: possibilitou aos professores-alunos uma visão acerca dos seus alunos como sujeitos de sua aprendizagem no espaço da escola e sua relação com o espaço cultural local.
- Estágios supervisionados e Monografia: objetivaram capacitar os alunos a produzir propostas artístico-pedagógicas e materiais de apoio à educação, compreender os processos de criação e aprendizagem, trabalhar com as diferenças individuais.
- Atividades acadêmico-científico-cultural: envolveu participar e realizar eventos artísticos e culturais, além de compreender a importância dos projetos museológicos educativos e apreciação artística.

A disciplina Seminário Integrador perpassou todas as etapas com a finalidade de interligar os conteúdos disciplinares, baseada na concepção professor-pesquisador-curador. Um dos principais objetivos desta disciplina foi buscar desenvolver competências para ensinar, pesquisar e selecionar obras artísticas conforme o encaminhamento pretendido, bem como que os alunos desenvolvessem atividades, trabalhos e projetos a ultrapassar a concepção do professor de reproduzidor para produtor de conhecimento e autor de seu projeto profissional.

Os materiais utilizados para a apropriação do conhecimento, conforme previsto no projeto, incluiu materiais didáticos em variadas mídias: material impresso, em vídeos, imagens, aplicativos disponíveis na *web*, ferramentas para elaboração de esquemas conceituais, objetos de aprendizagem de repositórios institucionais, enfim os meios e recursos digitais encontrados na internet para melhor atender às necessidades do ensino e da aprendizagem. No decorrer do curso, cada professor pesquisador/formador disponibilizava o tipo de material e recurso que julgava ser o melhor para viabilizar a sua abordagem dos

conteúdos conceituais e procedimentais requeridos pela disciplina ministrada, com a finalidade do professor-aluno se apropriar daquele conhecimento.

Os professores-alunos também foram levados a produzir materiais de apoio à sua prática docente, para aprofundar o conhecimento específico da área numa orientação interdisciplinar, utilizando as tecnologias de informação e comunicação²⁵. Material impresso, como a confecção de pranchas (tamanho A3) constituídas de narrativas visuais e conceituais, que estabeleciam vínculos entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, para serem utilizadas nas aulas de artes nas escolas que trabalhavam. Assim como a confecção de um artefato, denominado “objeto de aprendizagem”, com embasamento teórico que justificasse a sua elaboração e construção, composto de recursos didáticos, materiais, e propostas de atividades, elaborados para atender às necessidades do ensino de arte, de modo que pudesse transitar pelos diversos espaços da escola, ter simples manuseio, facilidade de utilização e atualização.²⁶

2.4.1.3 Aspectos Metodológicos

Estes aspectos são pertinentes à estruturação teórica e combinação das técnicas, procedimentos e recursos utilizados para alcançar os objetivos, incluindo também os critérios de avaliação.

O projeto pedagógico do curso esteve apoiado em teorias de aprendizagem, ancorado em sistema de comunicação, privilegiando a interação que permite maior integração entre professores, tutores e estudantes. A composição do projeto foi estruturada com base nos

²⁵ Cada grupo, num total de três grupos, criou um blog externo para apresentar uma escola fictícia, um modelo ideal de escola, que usasse a Arte e a sua especificidade interdisciplinar como base de ensino. Um dos exemplos está disponível em: <<http://escolamundodealice.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 de out. 2016.

²⁶ Para disponibilizar os objetos de aprendizagem construídos pelo/as aluno/as professor/as foi criado um site, composto de uma página para cada aluna, desenvolvido pelas tutoras Gabriela Bon e Elisete Armando, sob a coordenação da professora Dra. Umbelina Barreto, com o objetivo de incentivar outros professores se tornar Professores / Pesquisadores / Curadores de Artes Visuais. Os “Objetos de Aprendizagem” presentes neste site foram concebidos pelos alunos ao longo do curso de Licenciatura em Artes Visuais - EaD, da Regesd. O site foi concebido como um circuito elétrico, cujo centro “gerador” apresenta seu objetivo, ao clicar em cada um dos seus oito “indutores” se é levado a um circuito menor que contém tipos diferentes de objeto, fixos e móveis, com variados recursos de mobilidade. Ao se navegar por cada um desses circuitos se tem acesso à página da professora-aluna identificada por nome, o título dado ao objeto que construiu e a sua descrição. Cada aluna fez a apresentação do seu objeto no aplicativo Prezi, para mostrar o que contém no objeto, incluindo as pranchas criadas por eles na etapa anterior do curso, e os projetos elaborados para serem aplicados nas aulas dentro de um eixo temático escolhido, articulado com as pranchas. Os projetos foram disponibilizados no aplicativo Calaméo. Ainda, consta um vídeo gravado, editado e enviado pelas alunas para mostrar a composição, conteúdo e utilização do objeto que construiu. O acesso a uma das páginas de professora-aluna, como exemplo, está disponível em: <http://www.ufrgs.br/artesvisuaisregesd/aluno_59.html>. Acesso em: 10 dez. 2016. O site está disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artesvisuaisregesd/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

princípios da teoria de David Ausubel (1978), da aprendizagem significativa, caracterizada pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, em que o aluno parte daquilo que já sabe. Moreira (2012, p. 2) diz que: "Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva." Trata-se de uma teoria compatível com as teorias de aprendizagem construtivistas contemporâneas, que também foram aplicadas na construção do modelo pedagógico do curso. O papel do docente, foi apresentar proposições e conteúdos potencialmente reveladores, levando em conta o que o aluno já sabia, para que o novo conhecimento tivesse significado, e que o estudante fizesse relações de maneira consistente.

As disciplinas – Seminários Integradores – basearam-se nos conceitos da teoria de Ausubel (1978), e no uso de mapas conceituais (CmapTools) como recurso didático, instrumento de metacognição e estratégia de ensino e aprendizagem, conforme modelo desenvolvido por Novak e colaboradores. Segundo Moreira (1997), Joseph D. Novak, coautor da segunda edição da obra "*Educational psychology: a cognitive view*", trabalhou durante muito tempo no refinamento, testagem e divulgação da teoria para dar um toque humanista à aprendizagem significativa. Os professores-alunos tinham acesso aos conteúdos, por meio de textos, vídeos, materiais instrucionais, de modo que pudessem relacioná-los aos conceitos pré-existentes em sua estrutura cognitiva, a ponto de influenciar na aprendizagem e no significado atribuído aos novos conceitos, juntamente com discussões nos fóruns abertos com tópicos específicos aos determinados assuntos tratados.

Durante o desenvolvimento do curso, o papel da disciplina Seminário Integrador, em cada uma das etapas, buscou articular a teoria das áreas do conhecimento estudadas à prática na área de Artes Visuais, através de atividades específicas. Além disso, enfatizou a interdisciplinaridade, por meio de propostas viáveis para sua aplicação imediata nas salas de aula da escola em que os professores-alunos atuavam.

Por sua vez, usar uma metodologia que estimula o trabalho colaborativo foi um ganho para obtenção de resultados positivos na aprendizagem, conforme mencionado no item anterior, exemplificado no caso da construção de um blog para uma escola fictícia, que promoveu o máximo envolvimento de todos os participantes de cada um dos grupos. Para os autores Palloff e Pratt (2015, p. 42) uma das chaves para o sucesso da aprendizagem *on-line* está relacionado à "[...] promoção de aprendizagem colaborativa; criação de um circuito triplo no processo de aprendizagem para permitir que os participantes reflitam sobre sua aprendizagem, sobre si próprios como alunos e sobre o processo de aprendizagem."

Os professores das demais disciplinas utilizaram sua própria estratégia de aplicação da Arquitetura Pedagógica (AP) do curso, constituindo a dinâmica do modelo pedagógico. Para Behar (2009, p. 31): "Nessa abordagem, define-se a estratégia de aplicação das APs como um ato didático que aponta à articulação e ao ajuste de uma arquitetura para uma

situação de aprendizagem determinada (turma, curso, aula).” Sendo assim, os professores colocaram em prática suas estratégias, seu modelo pessoal, adaptado à arquitetura definida para atingir resultados mensuráveis.

Os professores-alunos foram, ao longo do curso, estimulados, gradualmente, ao desenvolvimento da produção autoral, incluindo estratégias que os levassem a experimentar práticas de produção cooperativa e consequente publicização de seus trabalhos para que fossem compartilhados com seus pares e reutilizados. Também tiveram que produzir material de apoio para sua prática docente, desenvolvendo o conhecimento de forma contextualizada. O processo da aprendizagem se deu de forma cooperativa e reflexiva, privilegiando o desenvolvimento da capacidade de expressão e representação em algum meio que possibilitasse a troca com seus pares.

O professor-aluno foi levado a manter um registro regular, por escrito, de suas atividades através da elaboração de um *webfólio*, no qual constou, além da evolução de seu aprendizado, das descobertas que realizou e das experiências que vivenciou, uma memória de seu processo.

Nos polos foram realizadas oficinas presenciais ministradas pelos tutores no período das férias, a fim de reforçar os estudos naquilo que os alunos demonstravam dificuldades. Com isso, ficou configurado o compromisso do curso em fortalecer a relação entre a teoria e a prática nos aspectos pedagógicos e artísticos. Por certo, as vivências artísticas e a experiência estética se tornaram componentes importantes para os professores-alunos entenderem os seus processos expressivos e os de seus alunos.

Para o cumprimento das 200 horas de atividades complementares obrigatórias foram programadas a participação presencial em eventos científicos e/ou artísticos, seminários sobre questões pertinentes à educação e ao ensino da arte. Durante o curso os professores-alunos tiveram a oportunidade de visitar museus, exposições importantes (29ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo, 7ª e 8ª Bienal do Mercosul) no cenário nacional, e viagem a cidades históricas de Minas Gerais: Ouro Preto, Tiradentes, Mariana, Brumadinho e o Centro de Arte Contemporânea do Parque Inhotim; ademais, organizar exposições de seus próprios trabalhos para a apreciação da comunidade.²⁷

Com o fim de preparar os professores-alunos para exercer uma prática reflexiva consistente e eficaz, a interação dos tutores com os alunos e dos alunos entre si foi fortemente estimulada. Importante destacar que a comunicação dos tutores com os alunos foi essencial para determinar o estado de ânimo dos alunos e motivá-los, prestar esclarecimentos e/ou orientação sobre atividades, trabalhos e demais assuntos relacionados ao ensino.

²⁷ Alunas de Artes – Exposição UFRGS. Disponível em: <<http://siteantigo.polosap.com.br/index.php/component/content/frontpage/frontpage?fontstyle=f-larger&start=145>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

A avaliação da aprendizagem, conforme o projeto do curso, consistiu em um processo sistemático, continuado e cumulativo que contemplou diagnóstico, acompanhamento, reorientação e reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes; diferentes atividades, ações e iniciativas didático-pedagógicas compreendidas em cada componente curricular; análise, comunicação e orientação periódica do desempenho do aluno em cada atividade, fase ou conjunto de ações e iniciativas didático-pedagógicas; prescrição e/ou proposição de oportunidades suplementares de aprendizagem nas situações de desempenho considerado insuficiente em uma atividade, fase ou conjunto de ações e iniciativas didático-pedagógicas.

O tipo de avaliação variou em função das orientações dos professores responsáveis pelas disciplinas, ou de necessidades contextuais vigentes no momento da sua implantação. A avaliação esteve atenta a duas dimensões de modo articulado: a formação e a promoção do estudante. Com ênfase na dimensão formativa da avaliação foram feitos registros sistemáticos da participação dos estudantes em todas as atividades programadas e também em outras atividades propostas pelos próprios estudantes, bem como daquelas que se mostraram pertinentes ao curso. Foi considerado o acompanhamento recebido dos professores e dos tutores, as participações nos fóruns, o nível e a quantidade de interação, o envio das atividades nas datas solicitadas, e as autoavaliações do aluno. Com a finalidade de avaliar as condições de promoção do estudante na disciplina, o professor formador definiu previamente instrumentos e registros que serviram de parâmetro, observados os dispositivos do art. 4º do decreto presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que inclui o cumprimento das atividades programadas, e a realização de exames presenciais elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso.

Portanto, as avaliações ao longo das disciplinas contemplaram três focos: 1) Trabalhos Avaliativos – as atividades pertinentes às unidades didáticas realizadas ao longo da disciplina, que incluíram testes, exercícios, realização de trabalhos, etc. A interação dos alunos entre si, com os tutores nos polos e a distância, para a realização dos trabalhos individuais e em grupo. 2) A participação do aluno – o seu comparecimento às diferentes ferramentas de interação, produção e publicação de trabalhos disponíveis no AVA (fórum, chat, blog, etc.). 3) Avaliações Presenciais – por força da lei, a cada módulo, foram realizadas avaliações presenciais nos polos regionais, em dias e horários pré-estabelecidos, tendo peso predominante sobre qualquer outro dos componentes de avaliação.

A conclusão do processo de avaliação, ao final do componente curricular, formalizou mediante nota de zero a dez, expressa com até uma casa decimal após a vírgula,

considerando-se para aprovação uma nota mínima de 5,0²⁸ e uma frequência de, no mínimo, 75% nas atividades presenciais. No caso de estudante que não atingiu o desempenho mínimo ao longo do semestre constou registro de pendência e, no semestre subsequente ao do desenvolvimento da disciplina foram oferecidas atividades complementares, definidas pelo professor que contou com o acompanhamento de um tutor. Não atingindo o desempenho mínimo na disciplina foi considerado reprovado, o que implicou na exclusão do aluno do curso. As notas passaram a conceitos para atender as especificidades de cada IES participante: A (9,1 a 10), B (7,6 a 9), C (5 a 7,5), D (0 a 5), E (sem frequência). O MEC estruturou um sistema de monitoramento e avaliação constante para o Programa Pró-Licenciatura, além de avaliação externa, em que foram analisados processos e resultados.

2.4.1.4 Aspectos Tecnológicos

Os aspectos tecnológicos tratam do AVA, suas ferramentas e funcionalidades, recursos, comunicação e interação utilizados no curso e ou nas disciplinas.

Ao utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, ficou claro que este não é apenas um conjunto de ferramentas eletrônicas que faz a mediação no processo de ensino-aprendizagem a distância, mas pode produzir, de acordo com Bisol (2010, p. 21), “mudanças nas interações, na constituição da subjetividade e na forma de apropriação do conhecimento”, além de alterar consideravelmente nosso comportamento, moldando nosso pensar e agir, e assim as formas de relacionamento vão se adequando à demanda social.

O Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – foi usado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) numa arquitetura cliente-servidor e multicamadas, baseado na *web*, que dispõe para esse fim de sistemas operacionais e aplicativos livres ou *freeware*, sem impossibilitar seu uso em ambientes de *softwares* proprietários. Este ambiente utiliza como base didático-metodológica conceitos e teorias educacionais dialógico-problematizadoras associados à tecnologia da informação. A escolha desta plataforma foi sugerida pelo MEC. A arquitetura pedagógica do curso se adequou bem ao Moodle adaptado pela Regesd e compartilhado entre as IES participantes. Os professores selecionaram os recursos e ferramentas mais apropriadas e que melhor atenderam às necessidades da disciplina ministrada, levando em consideração as funcionalidades: comunicação síncrona e assíncrona, que deram suporte ao trabalho em grupo, publicação de arquivos, etc.

²⁸ Por tratar-se de um projeto piloto dentro do programa Pró-Licenciatura, pela Regesd, a nota mínima para a aprovação neste curso, seguida conforme o seu projeto, diferiu da nota mínima 7,0, segundo a determinação do MEC, para a aprovação na graduação presencial. Assim como também a ausência do conceito FF.

Nos Seminários Integradores, o blog (interno) foi usado individualmente, propiciando um espaço importante para a socialização das aprendizagens, atividades ou projetos desenvolvidos ao longo do processo de formação. Assim, abriu a possibilidade de o aluno poder receber o *feedback* sobre aquilo que estava produzindo. O módulo Tarefas, bastante usado também, permitiu aos alunos o envio de trabalho em formato eletrônico (documento de texto, apresentação de *power point*, imagem, vídeo, etc.), assim como ao professor e tutor comentar e publicar a nota de avaliação da tarefa de forma individualizada e restrita a cada aluno. O Glossário atendeu a necessidade do professor e tutores de cadastrar termos e suas respectivas definições. O recurso da Agenda contribuiu para que o aluno pudesse se manter em sintonia com as atividades que seriam realizadas durante todo o processo de formação. Por meio da *Wiki* os alunos criaram uma coleção de documentos de forma coletiva no ambiente. Os Questionários usados apresentaram diferentes características, segundo configurações e as propriedades de suas perguntas. A ferramenta Escolha (enquete), permitiu fazer pesquisas de opinião rápidas, útil para estimular a reflexão sobre um tópico, para escolher entre as sugestões dadas para a solução de um problema.

Uma das ferramentas de interação coletiva mais usadas, pela maioria dos professores das disciplinas, foi o Fórum, uma ferramenta de comunicação assíncrona, nesse espaço é possível adicionar anexos às respostas, fazer a avaliação das participações dos alunos, receber notificações de novas mensagens através de *e-mail*, etc. Especialmente nos Seminários Integradores, os fóruns propiciaram o debate de questões relacionadas aos temas de estudo, a discussão de assuntos de interesse da turma e a troca de experiências entre os atores do processo educativo (professor, tutores e alunos). Essa experiência de troca continuada e regular contribuiu para que o processo de formação ultrapasse os limites tanto temporais como espaciais do curso. Os alunos eram informados sobre as diretrizes e o que era esperado nos seus comentários argumentativos, bem como sobre determinadas participações que poderiam influir na avaliação de desempenho.

Ademais, para a interação utilizou-se bastante o *e-mail*, para contatos que tratavam de assuntos pessoais relacionados a informações, justificativas, perguntas, ou ainda para outros assuntos pertinentes à disciplina e/ou curso que professores e alunos entendessem que seria necessário. O *chat*, ferramenta síncrona, foi raramente utilizado, pois ocorreu bastante incompatibilidade para estipular dia e horário em que a maioria pudesse participar, além da dificuldade que diversas alunas tinham de conexão com a internet no município que residiam. Em casos excepcionais o telefone foi a melhor e mais usada ferramenta de comunicação síncrona.

Conforme previsto no projeto, foi realizada pela Regesd uma curta capacitação para os professores (pesquisadores e formadores) e tutores (a distância e presenciais) relacionada às questões pedagógicas na EaD e uso do Moodle. Desta forma, a capacitação constou de

três momentos: 1) um presencial, de imersão no ambiente virtual, com todos os integrantes de todos os projetos participantes das IES, com duração de três dias, organizado pela UFRGS; 2) um momento a distância, utilizando o Moodle, com duração de 40 horas; 3) o último, presencial reunindo os professores e tutores a cargo de cada IES. Contudo, a maioria dos professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais não participou desta capacitação, os poucos professores presentes estiveram somente no primeiro momento. Devido a ser um curso de edição única, havia falta de experiência dos professores formadores nessa modalidade, encontraram dificuldades de trabalhar no AVA. Entretanto, os professores contaram com a ajuda da coordenação e das tutoras, já familiarizadas com a plataforma, para dar suporte no uso dos recursos e ferramentas do Moodle.

Na prática, a equipe constituída pela: coordenadora, professores e tutores aprendeu durante o processo de ensino e aprendizagem como conduzir o curso na modalidade a distância para conseguir obter os melhores resultados possíveis. Não obstante, é possível afirmar que todos os aspectos da arquitetura pedagógica responderam aos objetivos cognitivos relacionados às competências e aos valores esperados e desenvolvidos no curso.

2.4.2 O perfil dos Alunos desse Curso EaD

A porcentagem dos alunos do curso era 99% de mulheres, sendo que apenas um professor-aluno concluiu o curso. Muitas estudantes eram professoras atuantes em sala de aula, com carga horária que comprometia o tempo de dedicação ao curso, exigindo-lhes maior diligência, flexibilidade e motivação. A faixa etária da turma estava entre 25 a 60 anos. Não houve, previamente, um direcionamento relacionado à andragogia, termo que remete à educação de adultos, conforme explicam Matai e Matai (2011, p. 34):

A andragogia (do grego Andros Agein Logos que significam, respectivamente, homem, conduzir, ciência) está baseada no princípio de que muitos problemas originados na universidade resultam da não consideração da idade do grupo de estudantes que está acima da faixa de idade para a qual a pedagogia, apropriada para crianças, é aplicada (do grego, paidós significa criança, agein, conduzir e logos, ciência).

Outrossim, com o intuito de atender ao perfil desses estudantes, o projeto do curso direcionou o ensino para a resolução de problemas concernentes às atividades exercidas na escola onde atuavam, em promover a autonomia, enfatizar suas experiências e motivações. Esses aspectos correspondem às quatro hipóteses da andragogia, as quais consideram que o aprendiz:

(a) muda o seu autoconceito ao adquirir experiência e se torna independente e autoguiado; (b) adquire mais conhecimento através do aprendizado e, conseqüentemente mais fontes para o autoaprendizado; (c) torna-se mais motivado através do aprendizado conforme tenta realizar as regras sociais; (d) torna-se mais pragmático quanto ao uso dos seus conhecimentos e mais interessado na prática imediata centrada na resolução de problemas. (MATAI; MATAI, 2011, p. 34).

Por conseguinte, visto que um número expressivo de alunas possuía pouca familiaridade com as tecnologias, foi preciso dar maior atenção a esse aspecto a fim de capacitá-las para lidar, de modo rotineiro e criativo, com os equipamentos tecnológicos, adaptação ao AVA e suas ferramentas. A princípio as alunas não identificaram claramente seu novo papel como participantes ativas na interação e comunicação. Várias alunas que ingressaram no curso imaginaram que seria fácil concluí-lo, prevalecendo a ideia do senso comum de que o ensino de arte na escola é relativamente fácil, menos denso que outras disciplinas, e que o processo de aprendizagem nos cursos EaD acompanharia o ritmo de cada estudante.

Houve ainda aquelas que não conseguiram autogerenciar sua aprendizagem. Peters (2004) avalia que o aluno tem que desenvolver e se acostumar em internalizar uma nova abordagem, para organizar a aprendizagem e assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores.

Possivelmente que pelo fato de não ter que reservar o tempo para ir às aulas, conforme acontece na sala de aula convencional, seja necessária uma boa organização para manter o comprometimento, realizar as leituras, participar das discussões nos fóruns, fazer os trabalhos e as atividades solicitadas. Em alguns casos, a flexibilidade nos horários influenciou no descuido desse gerenciamento de tempo para o estudo, para o trabalho e para os afazeres pessoais. Pallof e Pratt (2004, p. 90) afirmam: "O gerenciamento do tempo é assunto importante sobre o qual os alunos devem pensar antes de começarem um curso."

Outro elemento a considerar foi a falta de automotivação para realizarem muitas das atividades requeridas, apesar da atenta assistência da tutoria, dos limites estendidos nos prazos, além da oportunidade de recuperação para se obter o mínimo de aproveitamento exigido para aprovação. Aquelas alunas que se deram conta de que precisavam ter maior comprometimento do que nos cursos presenciais o abandonaram nas etapas iniciais.

Algo que comumente acontece nos cursos EaD é grande a evasão, são poucos os alunos que chegam a concluí-lo. Todavia, apesar dos fatores adversos citados, conforme já apontado (no item 2.4.1.2), neste curso o número de estudantes que obtiveram a diplomação representou quase 50% dos alunos ingressantes, o que num curso superior em EaD é um índice de aprovação significativo.

2.4.3 A Configuração da Tutoria a Distância no Curso e nos Seminários Integradores

O fato de a tutoria exercer um papel de fundamental importância no processo educacional nos cursos das IES já é reconhecido. O tutor, longe de ser apenas um profissional que informa os alunos sobre os conteúdos, um mediador entre o professor e o aluno, ou ainda conforme a definição que o termo sugere “aquele que ampara, protege, defende.” (Houaiss, 2001). O tutor num curso EaD é compreendido como um sujeito que exerce uma função ativa na prática pedagógica. Afirma Maggio (2001, p. 96, 97) que: “Tanto o tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático [...] um bom docente será um bom tutor.”

Os Referenciais de qualidade em EaD (BRASIL, 2007b) elenca uma série de atribuições que este profissional tem, entre as quais destacam-se: o esclarecimento de dúvidas através das ferramentas de interação; a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento; a seleção de material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; a participação nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes. E o documento acrescenta ser imprescindível os tutores terem domínio do conteúdo para o exercício das funções, aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação.

O modelo pedagógico do curso considerou a tutoria uma atividade essencial para viabilizar a sua execução, agindo para motivar os alunos como grupo e individualmente, para acompanhar a aprendizagem, orientar e integrar o estudante no curso para que ele não tivesse a sensação de isolamento, estimulá-lo à interação. De acordo com o projeto do curso, entre outras responsabilidades, os tutores precisavam esclarecer as possíveis dúvidas de conteúdo; incentivar a busca de distintas fontes de informações; propor atividades reflexivas sobre processos e formação de conceitos; propiciar a interaprendizagem; contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem. Portanto, a responsabilidade do tutor conjuga as atividades usuais de um professor de ensino presencial, além das competências específicas para executar bem sua função dentro do AVA.

Particularmente nos Seminários Integradores, que perpassaram todas as etapas, coube aos tutores compreender a concepção da disciplina e do curso, saber conduzir a trajetória para seguir o objetivo pretendido, a fim de apresentar e/ou adaptar o conteúdo da disciplina às necessidades e ao contexto do aluno, além de transmitir confiança e segurança para o aluno. Desse modo, o tutor assumiu a função docente, mediando conteúdos e intervindo na aprendizagem.

Diante disso, o discurso do tutor teve forte influência no corpo discente e gerou reciprocidade à medida que interagiam, incitando a troca dos saberes na mediação relacional e simbólica.

3 COMPETÊNCIAS NA EAD

Este capítulo parte do conceito de competência conforme a abordagem dos autores Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2010) e Behar et al (2013). Apresenta subsídios teóricos que possibilitam identificar quem é o sujeito da EaD e alguns dos recursos relacionados à sustentação e propulsão desse sujeito, que o capacita a construção e aprimoramento de suas competências. Salaria a constituição de competências, conforme consideradas por Behar et al (2013), pertencente aos três grandes domínios relacionados aos campos do saber, do saber fazer, e do saber ser, composta por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Em seguida apresenta um quadro da competência da interação na linguagem verbal escrita, importante ao tutor, segundo os conceitos tratados por estes autores, que incluem elementos encontrados na análise que partiu dos regimes de interação e sentido propostos pela sociosemiótica.

3.1 Conceito e constituição

No contexto educativo, a abordagem pedagógica das competências tem sido alvo de reflexões e pesquisas constantes. A concepção de competência, neste âmbito, segundo Perrenoud (1999) é entendida como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, para serem efetivadas as aprendizagens. O autor aponta ainda que: “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade [...] a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade.” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

E os autores Zabala e Arnau (2010) consideram que:

[...] a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência constituirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA E ARNAU, 2010, p. 37).

Behar et al (2013) apresentam o conceito e constituição de competências para a EaD. Mas, primeiro as autoras buscam saber quem é o sujeito da EaD. Para isso, os subsídios são baseados em Piaget (1995) e Dolle (1993). Behar et al (2013, p. 46), explicam:

Para entender quem é o sujeito da EAD, buscam-se subsídio em Piaget (1995) a fim de definir a relação entre meio, objeto e sujeito psicológico. [...] O sujeito

psicológico é caracterizado pelo que é individual, isto é, por tudo o que é pessoal e exclusivo, tais como sentimentos, emoções, formas de pensamentos, ações, etc. Nele estão estabelecidas as quatro instâncias do sujeito definidas por Dolle (1993): sujeito cognitivo, sujeito afetivo, sujeito social e sujeito biofisiológico.

Desse modo, entende-se, portanto que: 1) o sujeito cognitivo é responsável por adquirir, conservar e gerir o conhecimento; 2) o sujeito afetivo é “de onde parte a energética que impele [...] para determinada ação, é quem recebe as impressões desta ação sob a forma de emoções, sentimentos ou efeitos das relações estabelecidas” (BEHAR et al, 2013, p. 31); 3) o sujeito social interioriza hábitos, regras, isto é, maneiras de ser, pensar e fazer, bem como das proibições sociais; 4) o sujeito biofisiológico é próprio corpo.

Embora cada um desses sujeitos não tenha um nível hierárquico, na essência do sujeito psicológico, um desses sujeitos pode ter uma duração de prevalência, diretamente relacionada à necessidade da dimensão na interação, “por exemplo: o sujeito afetivo pode predominar no período do pensamento simbólico; ou o cognitivo no estágio de operações concretas”. (BEHAR et al, 2013, p. 31).

Diante disso, (Behar et al, 2013) exemplificam: assim como o professor/tutor (sujeito psicológico) mobiliza seu saber sobre determinado conteúdo para explicar aos alunos utilizando recursos criativos, inovadores e afetivos para envolvê-los; por sua vez, o aluno (sujeito psicológico) mobiliza seus saberes anteriores para compreender o conteúdo apresentado e fará isso de modo mais eficiente se os recursos afetivos, criativos e do meio possibilitarem a interação. Logo, o que dará sustentação e propulsão para que as competências se estabeleçam são os recursos que apoiam e colocam em movimento os elementos que constituem as competências.

Os recursos abordados pelas pesquisadoras são: o recurso de suporte (biofisiológico); o recurso de mobilização (afetividade); e o recurso de evolução (criatividade), embora as autoras observem que além desses recursos poderão existir outros. “No entanto, cabe ressaltar que, dependendo de cada sujeito, os recursos poderão ser utilizados com mais ou menos intensidade, a fim de atingir o objetivo pretendido.” (BEHAR et al, 2013, p. 32).

Considerando que o desenvolvimento humano passa por ciclos biológicos, é necessário, no contexto educacional, compreender a fase e as particularidades dos indivíduos para proporcionar alternativas (pedagógicas/andragógicas), à construção e aprimoramento de competências, tanto necessárias aos alunos, quanto aos professores/tutores.

A afetividade diz respeito à capacidade humana de experimentar e vivenciar emoções e sentimentos positivos ou negativos, com diferentes graus de intensidade, e de reagir a eles. De acordo com Behar et al (2013), o sentimento, como uma experiência emocional subjetiva, reflete tanto os julgamentos que antecedem uma experiência emocional, quanto os padrões

motivacionais, assim, a emoção precede o sentimento. Dessa maneira, a emoção, que significa “colocar em movimento”, é não só básica, pois se manifesta de modo espontâneo e repentino com alta intensidade, como útil, porque ajuda o indivíduo a garantir sua sobrevivência. Entretanto, surgem emoções secundárias ou sociais adquiridas, à medida que uma série de situações cotidianas e seus desdobramentos são vivenciados. A esse respeito as autoras lembram que:

No ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, um aluno pode se deparar com sentimentos adversos [...] ou positivos. [...]. As emoções estão sujeitas a um monitoramento mais explícito [...], isto é, são facilmente reconhecidas. Acredita-se que as emoções repercutem na ação imediata, enquanto os estados de ânimo influenciam no desenvolvimento cognitivo. (BEHAR et al, 2013, p. 36).

Logo, a afetividade permite que o aluno experimente e reaja aos sentimentos positivos ou negativos relacionados a si mesmo e aos objetos de conhecimento. As autoras apontam ainda: “Quando o objeto é interessante ou necessário para o sujeito, a afetividade é caracterizada por ligações positivas, por meio das quais explica-se a aceleração do desenvolvimento intelectual.” (BEHAR et al, 2013, p. 37). Em conformidade com isso, na perspectiva de Maturana (2002), a razão e as emoções atuam juntas e uma mudança emocional interfere numa ação. O autor argumenta ainda:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. [...] As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURANA, 2002, p. 92).

Por sua vez, a criatividade pode ser compreendida como um processo mental em que uma ideia já conhecida é combinada de forma original para se realizar ou produzir algo novo, sendo assim, está associada à invenção ou à resolução de problemas. Explica Behar et al (2013, p. 37) que para Piaget existem condições que originam a criatividade, entre estas: “a) possibilidade de se trabalhar sozinho e fazer seu caminho intelectual [...] b) ter acesso a conteúdos de diversas áreas [...] c) ter a presença de [...] um interlocutor que confronte as hipóteses iniciais [...]”

Assim, após o sujeito agir sobre o meio, ou nas relações pessoais, ele passa a ter a capacidade de concentrar conhecimentos ligados às suas ações, mas para desenvolver a criatividade é necessária uma construção contínua. Por conseguinte, o conceito de

criatividade está ligado ao processo de construção de conhecimento, sendo assim, ser criativo potencializa a construção de competências em vários campos de conhecimento.

É importante salientar que para Behar et al (2013, p. 23) são consideradas “competências um conjunto de elementos compostos pelos **Conhecimentos**, **Habilidades** e pelas **Atitudes**, sintetizados na sigla **CHA**.” Esses componentes estão reunidos em três grandes domínios relacionados aos campos do saber, do saber fazer, e do saber ser, respectivamente relacionados ao conhecimento, habilidade e atitude. O conjunto destes elementos é estruturado para o contexto da educação a distância, com o intuito de enfrentar os desafios que ele apresenta. Ao focalizar os atores da EaD — o professor, o tutor e o aluno — é afirmado que

[...] um profissional é competente quando sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes para agir com sucesso em determinada situação desafiadora. Ser competente implica ser capaz de inventar soluções originais para obter sucesso em novos desafios, como os que perpassam a educação a distância. A EAD exige muita dedicação dos professores. Dessa forma, os docentes devem mobilizar um conjunto integrado e dinâmico de saberes, habilidades, capacidades, destrezas, atitudes e valores no desempenho de suas funções. Essa mobilização pode ocorrer de uma maneira ajustada, crítica e reflexiva a uma série de situações ou problemas que permeiam o ambiente educacional. (MORESCO; BEHAR, in: BEHAR, 2013, p. 103).

Portanto, para ser competente inclui diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação para se estabelecer um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, de busca das informações pertinentes, para tomar uma decisão. Perrenoud (1999) explica que embora se argumente que quando o sujeito faz o que deve ser feito, sem sequer pensar, não se fala mais de competência, mas sim de habilidade, entretanto, no seu entender a habilidade faz parte da competência, tendo em vista que

Por ser muito competente é que um especialista pode resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar, integrando de forma ágil uma impressionante série de parâmetros. Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia. (PERRENOUD, 1999, p. 26).

Diante dessas considerações, se entende que o conjunto de competências para atuar eficazmente nesta modalidade educativa abarca (BEHAR et al, 2013) os domínios tecnológico, sociocultural, cognitivo e de gestão. O domínio tecnológico compreende um conjunto de competências que envolve o uso dos recursos tecnológicos incorporados pela EaD, tais como suporte para os cursos online, e para os ambientes virtuais de aprendizagem, que dispõem de recursos e ferramentas usadas na interação entre os sujeitos.

Desse ponto de vista, todos os sujeitos na EaD precisam desenvolver competências relacionadas aos desafios que o seu perfil de ator requer. No levantamento e mapeamento, para fins didáticos de compreensão, realizado por Behar et al (2013, p. 166-170), as competências são separadas em blocos: competências a professores, tutores e alunos, onde observa-se que muitas competências são comuns aos três atores, outras apenas aos professores e tutores, outras apenas aos alunos.

As competências da interação comunicativa, (BEHAR et al, 2013, p. 75), compreende a habilidade de usar apropriadamente as diversas linguagens: a verbal oral, a gestual, a verbal escrita, dentre outras, dependendo das ferramentas que são utilizadas. Porém, não abrange apenas os aspectos linguísticos, “mas também os aspectos social e afetivo”.

Contudo, o foco deste trabalho está nas interações estabelecidas na forma da linguagem verbal escrita, tal como é a mantida, essencialmente, entre tutores e alunos na EaD. Assim, um dos objetivos deste trabalho está em destacar competências da interação na forma escrita, as quais entende-se como importantes e necessárias ao tutor.

3.2 Competências da Interação Verbal Escrita: Tutor-Aluno

Na configuração do corpo docente na EaD, muitos professores passam a atuar como tutores, de quem se requer o cumprimento das 10 atribuições elencadas na Resolução nº 26 (BRASIL, 2009) entre estes, diz o item 4: “manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas. E o item 5 informa: “estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.”

Enquanto que o documento - Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - coloca no tópico “Docentes” o seguinte: "Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor". (BRASIL, 2007, p. 21). Ocorre que, na sala de aula virtual, o papel dessa mediação, recai sobre o tutor, portanto este entende que sua responsabilidade é cumprir bem seu papel de mediador.

E o documento diz também que:

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. [...] O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento [...]. (BRASIL, 2007, p. 21).

Ao considerar que o tutor deve cumprir a sua “responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento”, tal afirmação tem sido motivo de preocupação para os tutores. Para desempenhar o seu papel do melhor modo possível, os tutores entendem que ao exercê-lo bem contribuirão para um ensino e uma aprendizagem mais eficaz, bem como para que o aluno permaneça no curso até concluí-lo.

Todavia, na medida em que as situações de trabalho trazem desafios, as competências profissionais são mais exigidas, sendo que, cada tipo de situação apela para competências específicas. "As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência", assim, não podemos enfrentar todas as situações com algumas competências básicas. (PERROUD, 1999, p. 29). O autor afirma ainda que:

As situações novas são bastante ricas, diversas e complexas para que o sujeito domine-as com o seu senso comum e com a sua lógica natural. Só pode processá-la tendo à sua disposição não só recursos específicos [...] conhecimentos e métodos, mas também maneiras específicas e treinadas de mobilizá-las [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Para Perrenoud (1999, p. 35): “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade.” A prática está caracterizada na ação humana do saber fazer, portanto está ligada a um verbo de ação. Por conseguinte Perrenoud (1999, p. 37) explica: "Assim, é perfeitamente possível e legítimo dar sentido a verbos como [...] *Analisar*: 'Fazer análise de [...]' O que é diferente de “Análise: 'Operação intelectual que consiste em decompor um texto em seus elementos essenciais, para apreender suas relações e dar um esquema do conjunto' [...]"

Contudo, alerta Perrenoud (1999, p. 53), que para apontar as habilidades para determinada competência o verbo precisa estar contextualizado, do contrário gera um nível de abstração que abre para diferentes interpretações e conceitos, por exemplo: saber comunicar, racionar, organizar, aprender, etc., os verbos se referem a situações genéricas. Portanto, é necessário referenciar as situações específicas, contextualizadas ao conhecimento que se adquire. Logo, "uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: são recursos frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões." Na composição da competência, é ressaltado também, que para perseverar diante de obstáculos as atitudes são necessárias, e estas precisarão estar relacionadas aos conhecimentos e habilidades para que fortaleça a determinação requerida pela competência a ser desenvolvida.

Os tutores geralmente apontam muitas vantagens das atividades nos fóruns, pois as discussões mantidas ali promovem uma aprendizagem colaborativa, por conseguinte,

contribuem para a construção do conhecimento. Por outro lado, consideram, também, as desvantagens quando constatam que os alunos não realizam o que é esperado deles, o que pode gerar preocupação e até uma certa “inaptidão” para esse tipo de interação, em relação àquela como acontece no modo presencial.

Com frequência um dos motivos dos alunos não corresponder é que esses participantes passam por diferentes estados de ânimo, por isso é salientada a relevância da afetividade nas interações. Assim, importa destacar que:

A comunicação estabelecida por meio da escrita envolve um processo de percepção afetiva, tanto do interlocutor como do receptor. No ato da escrita, o interlocutor, embora às vezes não perceba, está imerso em emoções que influenciam seu modo de escrever. (MACHADO; LONGHI; BEHAR, in BEHAR, 2013, p. 75).

Vê-se, pois, que as emoções repercutem na ação imediata, enquanto estados de ânimo que influenciam no desenvolvimento cognitivo, a afetividade permite que o aluno experimente e reaja aos sentimentos positivos ou negativos relacionados a si mesmo e aos objetos de conhecimento.

A esse respeito, Geraldi (2013, p. 28), esclarece que:

[...] as ações linguísticas sobre o outro incidem sobre as motivações para agir. Como estas motivações podem ser de diferentes ordens e resultam dos diferentes modos de como cada sujeito se põe diante do mundo, alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso e para o interlocutor, novas motivações que alterem as anteriores ou que as reforcem [...].

As emoções estão sujeitas a um monitoramento mais explícito, isto é, são facilmente reconhecidas quando outras linguagens se articulam, pois muitas se revelam no tom da voz, na expressão facial, enfim, na ampla gestualidade corporal. Já, na escrita é necessária maior atenção para ser detectada. Travaglia (2009, p. 26) explica que alguns critérios de efeito comunicacional estão ligados à facilidade de compreensão e exigem "que as construções e o léxico escolhido resultem na 'expressão de pensamento' com clareza, precisão e concisão". Algumas construções textuais possuem características que causam efeitos emocionais, as quais são próprias da língua em função emotiva. Através da construção com verbos e pronomes em primeira pessoa; adjetivos valorativos; sinais de pontuação como reticências e pontos de exclamações; e nas interjeições podem ser revelados estados de ânimo, sentimentos e emoções do enunciatário.

Diante dessas inferências, se a linguagem escrita tem suma importância no processo de ensino e aprendizagem na EaD, observar a inclusão dos elementos motivacionais na

escrita é fundamental, além de todos os demais requisitos que permitam que ela seja interpretada como um gesto de empatia e um ato de ajuda.

Ser competente implica, então, ser capaz de inventar soluções originais para obter sucesso em novos desafios, como os que perpassam a educação a distância; combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes para agir com sucesso em determinada situação desafiadora. Em decorrência disso, entende-se que é importante os tutores adicionar, às competências da interação que já desenvolvem, uma competência original que reúne os aspectos que a sociosemiótica ajuda a pensar.

Desse modo, foi elaborada essa competência e sua composição (CHA), da seguinte forma – Competência da interação verbal escrita, descrição: fundamentada na clareza, objetividade e estabelecida em estratégias persuasivas, motivacionais e sensíveis.

Figura 1 – Competência da Interação Verbal Escrita

Conhecimentos (saber)	Habilidades (saber fazer)	Atitudes (saber ser)
<p>A estrutura e norma culta da língua e seus padrões; funções da linguagem e função emotiva no texto; o sentido, o significado e a significação das palavras.</p> <p>Particularidades dos gêneros discursivos: linguagem dos chats, e-mails, hibridismo (oral/escrito) dos fóruns.</p> <p>Características das construções textuais que causam efeito de sentido emocional. (*)</p> <p>Estratégias de motivação objetiva e subjetiva na construção do discurso levando o aluno a querer/dever fazer o que se espera dele. (*)</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>	<p>Escrever de forma clara, objetiva, coerente, estratégica, persuasiva e sensível.</p> <p>Ler atenta e apuradamente as participações e mensagens dos alunos.</p> <p>Identificar o potencial do grupo e de cada aluno por prestar atenção na forma e conteúdo de suas participações.</p> <p>Perceber o estado de ânimo do coletivo e individual através da linguagem utilizada e sinais gráficos.</p> <p>Usar as estratégias necessárias de motivação, de acordo com a situação do grupo ou de cada aluno.</p> <p>Agir sensivelmente junto com o aluno diante de circunstâncias necessárias.</p> <p>Ajustar-se segundo a situação/condição emocional do coletivo e do individual.</p>	<p>Ser: acessível, Acolhedora, Afetiva, Articulada, Atenta, Autoconfiante, Compreensiva, Comprometida, Discernidora, Empática, Estrategista, Expressiva, Instigadora, Intuitiva, Motivadora, Observadora, Orientadora, Participativa, Perspicaz, Persuasiva, Provocadora, Reflexiva, Receptiva, Respeitosa, Responsável, Sensível.</p>

<p>(*) Estes conhecimentos estão relacionados ao que está considerado no item 4.2.</p>	<p>Ajustar-se coerentemente aos imprevistos comunicacionais relacionados a mal entendidos.</p> <p>Manter boas relações interpessoais com os alunos, por trata-los de forma educada e respeitosa evidenciada na escrita.</p> <p>Resolver eventuais conflitos, com razoabilidade, mantendo o equilíbrio emocional.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das considerações de Behar (2013) e Perrenoud (1999) foi possível compor os elementos da competência da interação na linguagem escrita, os aspectos importantes para saber, fazer e ser, conforme apresentados na Figura 1 acima. Possivelmente alguns desses elementos também transitem por outras competências, uma vez que, as atitudes elencadas neste bloco são necessárias nas interações docentes não apenas na modalidade a distância, também na modalidade presencial. Essa competência precisa ocorrer de uma maneira ajustada, crítica e reflexiva em uma série de situações ou problemas que permeiam o ambiente virtual de aprendizagem.

4 INTERAÇÕES E EFEITOS DE SENTIDO

4.1 Interações

O conceito de interação é abordado em diversas teorias e por diferentes autores com distintos enfoques. Para as teorias interacionistas de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) os pressupostos comuns são de que o sujeito constrói seu conhecimento em interação com o meio. Segundo Piaget (1973), a interação pode ser individual, isto é, pela ação de um único sujeito sobre o objeto, bem como interindividual caracterizada pelas trocas entre dois ou mais sujeitos. Esse processo de trocas e de significações promove a sequência de condições para se construir o conhecimento.

Para a psicologia sócio-histórica formulada por Vygotsky a base está nas interações entre sujeitos, as quais desencadeiam um processo interno de construção, possibilitando às pessoas compartilhar ideias e gerar novas interações resultando em experiência pessoalmente significativa. Oliveira (1997), com base em Vygotsky, diz que o processo de construção de conhecimento é dinâmico, privilegia a interação recíproca entre os sujeitos e o ambiente, tanto pelo uso do sistema de signos, tais como a linguagem, a escrita, os números, etc.; quanto pelo sistema de instrumentos criados pela sociedade, os quais mudam no decorrer do tempo. “Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. (OLIVEIRA, M. K. 1997, p. 38).

Conforme Moreira (1997) a interação social tem grande importância para Ausubel, que aborda o conceito de aprendizagem significativa, o qual diz respeito à predisposição para aprender. Para Novak (apud MOREIRA, 1997), a predisposição para aprender está intimamente relacionada com a experiência afetiva que o aprendiz tem no evento educativo, na sua hipótese, a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão, por sua vez, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo o novo conhecimento.

Maurice Tardif (2009, p. 235), ao analisar o trabalho docente entende que “a docência se desenrola concretamente dentro das interações [...]”. O autor afirma ainda que as interações são o campo próprio da pedagogia, o ensino é um trabalho baseado em interações, e “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.” (TARDIF, 2008, p. 118).

Ao tratar o conceito de interação, Behar et al (2013, p. 47) diz que “etimologicamente, o termo interação (inter + ação) inclui os conceitos de reciprocidade [...] e o contato, encontro que provoca mudanças nos elementos participantes.” Assim, a interação na EaD segundo Behar et al (2013) é entendida como:

uma "ação entre" os participantes de uma tecnologia digital, geralmente uma ferramenta, um recurso e/ou um AVA, em que o diálogo entre eles é realizado por meio de sistemas de comunicação (fórum, chat, e-mail, etc.) o que pode envolver a colaboração e cooperação, sendo esta especialmente importante para a construção de conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual. (BEHAR et al, 2013, p. 47-48).

A respeito dos objetivos pretendidos com a interação educativa, Mattar (2012), afirma que:

[...] a interação é o elemento-chave na educação, que um nível elevado de interação resulta em atitudes mais positivas, que a interação leva a um grau elevado de realização, que a interação desempenha um papel fundamental no aprendizado, na retenção e nas percepções gerais do aluno em relação à eficácia do curso e do professor e que ambientes interativos são propícios para a aprendizagem e satisfação do aluno. (MATTAR, 2012, p. 49).

A interação e comunicação entre os participantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD ocorreu, principalmente, nos fóruns de discussão e mensagens eletrônicas, prevalecendo os diálogos entre os tutores a distância com os alunos. Pierre Lévy (1993, p. 72) considera que comunicar é partilhar sentido, e diz:

É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. [...] O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.

O autor enfatiza, assim, os distintos sentidos que os participantes estabelecem a partir de um mesmo enunciado e das redes de relações que criam. Depreende-se, então, que toda comunicação é uma interação capaz de produzir efeitos de sentido e, ao analisarmos tais interações poderemos conhecer os efeitos de sentido, possibilitando influir na mediação pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria semiótica, a interação, conforme Greimas e Courtés (1991, p. 143), é atribuída à relação entre ações de dois sujeitos distintos. “A interação pode se dar entre dois sujeitos autônomos ou independentes, mas interdependentes no que se refere a suas intencionalidades, e também pode designar uma relação hierárquica entre dois sujeitos em

que um depende do outro”. Para descrever as diferentes manifestações da interação, a sociossemiótica vem elaborando uma teoria sobre os regimes de interação e sentido, os quais serão abordados a seguir.

No contexto desse curso, especialmente nas disciplinas Seminários Integradores, as interações entre tutoras e aluno/as tiveram uma importância fundamental, para mediar e intervir no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos teóricos, e auxiliar as alunas compreender as atividades e trabalhos propostos pela professora formadora a fim de realizá-los adequadamente. Portanto, conhecer os efeitos de sentido que as interações propiciaram, por meio dos fóruns, abre a oportunidade de considerar como a tutoria pode influenciar a atitude e motivação das alunas. E, possivelmente, ajudar a inferir quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessárias para que a tutoria na EaD tenha uma interação mais eficaz, conforme indicadas na p. 46.

4.2 Os Efeitos de Sentido

Diversas teorias pretendem dar conta das condições que traz à tona o sentido nos discursos e nas diversas práticas significantes. Uma delas é a Semiótica Discursiva de linha francesa, proposta por Algirdas Julien Greimas, apresentada como uma disciplina em construção. Trata-se tanto de uma teoria como de uma metodologia que permite descrever a maneira como é atribuído sentido aos textos e às práticas ao “analisar, comparar, interpretar dispositivos simbólicos através dos quais a realidade chega a significar para os sujeitos”. (LANDOWSKI, 2014, p. 11). A semiótica organiza suas relações como uma teoria geral da significação que se preocupa, primeiramente, em “explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 455).

O *sentido* é um dos termos que designa os fenômenos semióticos em geral e a matéria sem forma da qual se ocupa a semiótica no esforço para torná-la inteligível, assim,

dizer que um objeto ou uma situação tem um sentido é, na verdade, dizer que eles *tendem a algo*. [...]. Portanto, o *sentido* designa um efeito de direção e de tensão mais ou menos conhecível, produzido por um objeto, uma prática ou uma situação qualquer. (FONTANILLE, 2007, p. 31).

Greimas e Courtés (2008) salientam que o conceito de *sentido* é indefinível, mas uma das abordagens do *sentido* pode ser considerada como “aquilo que fundamenta a atividade humana enquanto intencionalidade [...] nada poderia ser dito do sentido, a não ser que se

façam intervir pressupostos metafísicos carregados de consequências.” (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 456).

O texto é o objeto de estudo da semiótica e define-se, segundo Barros (2008), pela sua estruturação como objeto de significação e objeto cultural de comunicação, que o faz um “todo de sentido”. Por conseguinte, a semiótica “procura descrever e explicar o *que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.*” (BARROS, 2008, p. 7). A semiótica leva em conta todos os tipos de texto, que podem ser de diferentes naturezas, explica Barros (2008), verbal oral ou escrito (discurso político, aula, oração, poesia, romance, etc.), visual, gestual (pintura, gravura, fotografia, dança), ou ainda sincrético, de mais de uma expressão (filme, vídeo, história em quadrinhos). O texto é o resultado da junção do plano do conteúdo (que abriga o que o texto diz) com o plano da expressão (que diz respeito às qualidades sensíveis do texto ao como ele diz), este último “suporta ou expressa o conteúdo, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca.” (BARROS, 2008, p. 87). Para construir o sentido do texto

a semiótica concebe seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso de engendramento do ou dos sentidos, que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto e que se organiza em níveis ou lugares de articulação da significação, passíveis, cada qual, de descrição autônoma. (BARROS, 2008, p. 88).

A contribuição da Semiótica Discursiva diz respeito aos aportes teórico e metodológico que oferecem para a análise dos entrelaçamentos narrativos, para se compreender os efeitos produzidos nos percursos narrativos implícitos no texto, que podem ser acompanhados de modo seguro, sem que sejam transformados ou sofram desvios imaginativos do leitor.

O plano do conteúdo pode ser analisado através de uma organização de níveis ou etapas do percurso gerativo de sentido, composto por uma estrutura fundamental, estrutura narrativa, em que a narrativa se organiza do ponto de vista de um sujeito, e a estrutura discursiva, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. Quanto à metodologia para a análise, Barros (2007), explica que a semiótica possibilita usar diferentes estratégias, começar do nível fundamental, do narrativo ou do discursivo. O fundamental é “nível mais profundo do percurso e no das chamadas precondições da significação (no aquém do discurso)” (BARROS, 2007, p. 17). Nesse nível se determina as “oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto [...] As categorias fundamentais são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas.” (BARROS, 2008, p. 10). Nesse nível é estabelecido um percurso entre os termos contrários, embora em muitos casos, somente depois de longa análise é possível identificar as categorias semânticas presentes nesse nível mais profundo.

A etapa das estruturas narrativas é o nível de organização da narrativa, em que “serão distinguidos os mecanismos de estruturação sintática da narrativa [...] e as questões semânticas de modalização [...], explica Barros (2008, p. 16). Assim, são estudados nesse nível os sujeitos da narrativa, seus estados, seus contratos, as ações e as transformações que sucedem no decorrer do texto. No esquema narrativo considerado canônico para a semiótica, são três os percursos distintos de enredos: o da manipulação, o da ação, e o da sanção, os quais devem ser analisados mesmo quando a narrativa não explicita, mas se manifesta como ações pressupostas.

Barros (2007) ao tratar dos rumos da teoria e da metodologia da semiótica discursiva francesa, aponta que ao seu ver, como teoria, a semiótica tem mantido e seguido o seu rumo de levar à construção dos sentidos do texto, daquilo que o texto diz e dos procedimentos para que ele diga o que diz. O que a caracteriza como uma teoria e metodologia que procura dar conta dos processos de significação e dos mecanismos de construção dos sentidos. Mas, para tanto, "a teoria tem sofrido alterações, mudanças, desenvolvimentos, pois é uma teoria que deve ser concebida, [...] como um projeto coletivo de construção teórica. [...] pois essa é a única forma de manter-se o 'rumo'." Barros (2007, p. 14).

Concernente a isso, salienta Barros (2007) que nos últimos anos, aconteceram desenvolvimentos da teoria. No tocante ao nível narrativo, os estudos sobre a organização narrativa dos textos sofreram vários 'saltos' que conservaram a teoria no seu caminho. "As mudanças mais significativas no âmbito dos estudos do nível narrativo, [...] são as que vêm sendo desenvolvidas por Eric Landowski". (BARROS, 2007, p. 16). Tais mudanças no nível narrativo estão relacionadas aos quatro regimes de interação: a programação, a manipulação, o ajustamento e o acaso.

Segundo Barros (2007, 16), os dois primeiros já eram tratados na semiótica, porém, tiveram algumas alterações e especificações, na proposta do semioticista, que ao seu ver,

é a relação estabelecida entre a programação e o papel temático (como um programa de comportamentos socialmente determinados). O grande desenvolvimento, porém, nesses estudos, é o do regime de ajustamento, até então tratado na semiótica sem distinção clara. Estabeleceu-se assim a distinção entre a união e a junção, e entendeu-se a união no quadro do contágio de sensibilidades (e não de persuasão), de relação corporal e estética. A programação e a manipulação participam do regime de junção, e o ajustamento, do da união. Segue-se o caminho, com novos diálogos com os estudos sobre a interação, no caso de risco, pois sempre se pode passar da manipulação à programação, em que tudo está regulamentado, ou do ajustamento ao acidente, isto é, ao acaso imprevisível.

Outrossim, Fontanille (2007, p. 22) explica que a semiótica “ainda encontra hoje em dia novas questões: ela descobre novos campos de investigação e desloca progressivamente

seus centros de interesse.” Ao ampliar seu objeto de estudo abarca além de uma análise centrada no texto, uma análise centrada nas práticas sociais, estendendo a análise na direção de problemáticas do tipo sociocultural. Landowski salienta que:

Ainda quando os textos são "textos" propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles "são" enquanto "textos". Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator inscrito num universo de práticas em conflito. (LANDOWSKI, 2001, p. 30).

Por conseguinte, “a semiótica invade imediatamente o domínio ‘sociológico’”, conforme indica o verbete sociossemiótica, no Dicionário de Semiótica (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 482). Em suma, a disciplina se desenvolve como uma teoria geral da geração do sentido na interação. Os princípios dessa abordagem renovada denominada sociossemiótica, ao pensar a questão geral do sentido, coloca "a noção de interação no coração da problemática da significação [...] se propõe como uma teoria da produção e da apreensão do sentido em ato." (LANDOWSKI, 2014a, p. 11, 12).

Em conformidade com isso, Landowski acrescenta que,

o objetivo da sociossemiótica será compreender melhor "o que fazemos" para que, de um lado, o "social", o "político" ou ainda o "jurídico" existam enquanto tais para nós como universos relativamente autônomos (isto é, de que modo construímos seus objetos e para que, de outro lado, as relações que aí se estabelecem entre atores sociais sejam, elas próprias, carregadas de significação para os sujeitos que as vivem ou que as observam e, conseqüentemente, dotadas de certa eficácia quanto à determinação de suas próprias práticas. (LANDOWSKI, 1992, p. 11).

Com este intuito, a abordagem sociossemiótica conserva a preocupação necessária com uma perspectiva metodológica, ancorada aos enunciados, à enunciação, à problemática semântica, sintática e pragmática, além da observação empírica.

A esse respeito Lucia Teixeira (2001) dá sua contribuição:

A metodologia que proponho, sistematizando contribuições de vários semioticistas, é a de, tomando como núcleo da análise a observação das projeções de pessoa, tempo e espaço [...], analisar essas três categorias considerando que a relação entre enunciatário e enunciado, vale dizer, a argumentação, constrói-se nas relações sintático-semânticas que, historicizando o discurso, nele inscrevem os modos de persuadir e convencer.” (TEIXEIRA, 2001, p. 3).

Nas manifestações significantes sobre as quais se ocupa a sociossemiótica (o sentido sentido) as práticas sociais podem se apresentar como processos abertos, captados apenas no fazendo-se das interações em curso. Ademais, possibilita melhor compreender que o

sentido nasce da relação, não existe *a priori*, mas é sempre construído na interação, isto é, nas práticas em curso que exigem do sujeito viver o sentido. O olhar sociossemiótico habilita a análise crítica da sociedade atual, na qual o objeto principal de análise é relativo ao universo comunicativo.

O discurso, na proposta de Landowski, é considerado como um espaço de interação, a partir do ponto de vista da capacidade de "agir" e de "fazer agir", capaz de moldar e modificar relações entre os envolvidos. O desafio lançado, conforme ressalta Landowski,

é o de uma "sociossemiótica": "em vez de encarar a linguagem como o simples suporte de "mensagens" que circulam entre emissores e receptores quaisquer, fazendo-se abstração de suas determinações próprias (cf. a teoria da informação), procurar-se-á, antes de mais nada, captar as *interações* efetuadas, com a ajuda do discurso, entre os "sujeitos" individuais ou coletivos que nele se inscrevem e que, de certo modo, nele se reconhecem. (LANDOWSKI, 1992, p. 10).

A linha teórica da sociossemiótica desenvolvida e fundamentada a partir dos estudos de Eric Landowski (2014b) ao expandir as condições de aplicabilidade da teoria, aborda os regimes de interação e sentido, a produção da significação, e concede bases para análise das linguagens e das práticas significantes relacionadas às interações geradoras de sentido. Os regimes de interação e sentido projetados por esse autor são discutidos com base na noção de risco e tensão, a partir dos estudos anteriores sobre os regimes da programação e da manipulação, expande as condições de aplicabilidade da teoria semiótica discursiva, que podem favorecer a compreensão sobre as dinâmicas interativas do espaço de comunicação virtual e suas ferramentas de comunicação.

Nessa direção a sociossemiótica propõe quatro regimes de interação, que determinam uma lógica da produção de sentido: a programação (governada pela regularidade), a manipulação (governada pela intencionalidade), o ajustamento (governado pela sensibilidade) e o acidente (governado pela aleatoriedade). O regime da programação consiste num contrato entre os sujeitos, em que um dos participantes prescreve o que o outro precisa fazer para atingir determinado fim ou objetivo. Há, assim, uma regularidade de ações a serem realizadas, numa certa sequência.

Para a semiótica toda relação de comunicação é uma manipulação sustentada por uma estrutura contratual e ao mesmo tempo modal, na qual o destinatário-manipulador instiga persuasivamente o destinatário-manipulado a ponto de ser este obrigado a aceitar o contrato proposto. A ação do manipulador sobre o manipulado é para levá-lo a querer ou dever fazer algo. "Há diferentes modos de manipular, e quatro grandes tipos de figuras de manipulação: a tentação, a intimidação, a provocação e a sedução." (BARROS, 2008, p. 87). A ordem que o destinador usa os tipos de manipulação dependerá da competência modal necessária para

mover o destinatário-sujeito à ação. Por sua vez, a manipulação é baseada em um princípio de intencionalidade, apresenta uma regularidade que não é totalmente imprevisível e nem totalmente previsível. Afirma Landowski (2014b, p. 32) que a manipulação

e mais amplamente a estratégia que desenvolve em uma maior escala a mesma lógica do “fazer-fazer” – constitui, em seu princípio, o recurso das sociedades civis fundadas na interdependência dos sujeitos [...] entendido essencialmente como um trabalho de persuasão, que visa ao acordo entre as vontades. [...] Interagir desse modo é, portanto, em primeiro lugar, atribuir ao outro ou nele reconhecer uma “vontade” e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir: é tentar fazê-lo querer isso e não aquilo, de modo que – de bom grado [...] não possa deixar de querer executar o que se planeja a seu respeito.

O contrato para ser instaurado precede um fazer persuasivo, de um fazer-criar do enunciador, ao qual corresponde um fazer interpretativo, um criar, da parte do enunciatário do valor.

No regime do ajustamento há um fazer conjunto, uma ação harmônica que visa atingir objetivos comuns. Conforme explica Landowski (2014a, p. 17), o “ajustamento não deve ser confundido com a ideia de adaptação. [...] Trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de *sensibilidade*.” Nesse percurso de interação, sentindo o modo de agir do outro é que vai se construir os princípios da relação, assim como os parceiros em sintonia numa dança. Envolve uma influência bilateral de um sujeito com o outro, e não de um sujeito sobre o outro, em que o sujeito busca fazer junto e sentir junto, por isso é de competência estética. “Corresponde a uma prática interlocutória onde o sentido é criado, e criado em ato.” (LANDOWSKI, 2014b, p. 91).

E o regime do acidente, que tem como princípio a aleatoriedade, ocorre quando os acontecimentos escapam a qualquer determinação, sem um planejamento possível. Argumenta Landowski (2014b, p. 71) que o acidente é “improvável, mas impossível de excluir, sua possibilidade faz pairar sobre todos a ameaça do risco puro”, está relacionado ao surpreendente, à descontinuidade dos comportamentos predeterminados.

O sistema dos regimes de interação e sentido de caráter dinâmico ampliado por Eric Landowski (2014b), possibilita deslizamentos de um regime ao outro:

manipulação>programação>ajustamento>acidente>manipulação>programação>ajustamento>

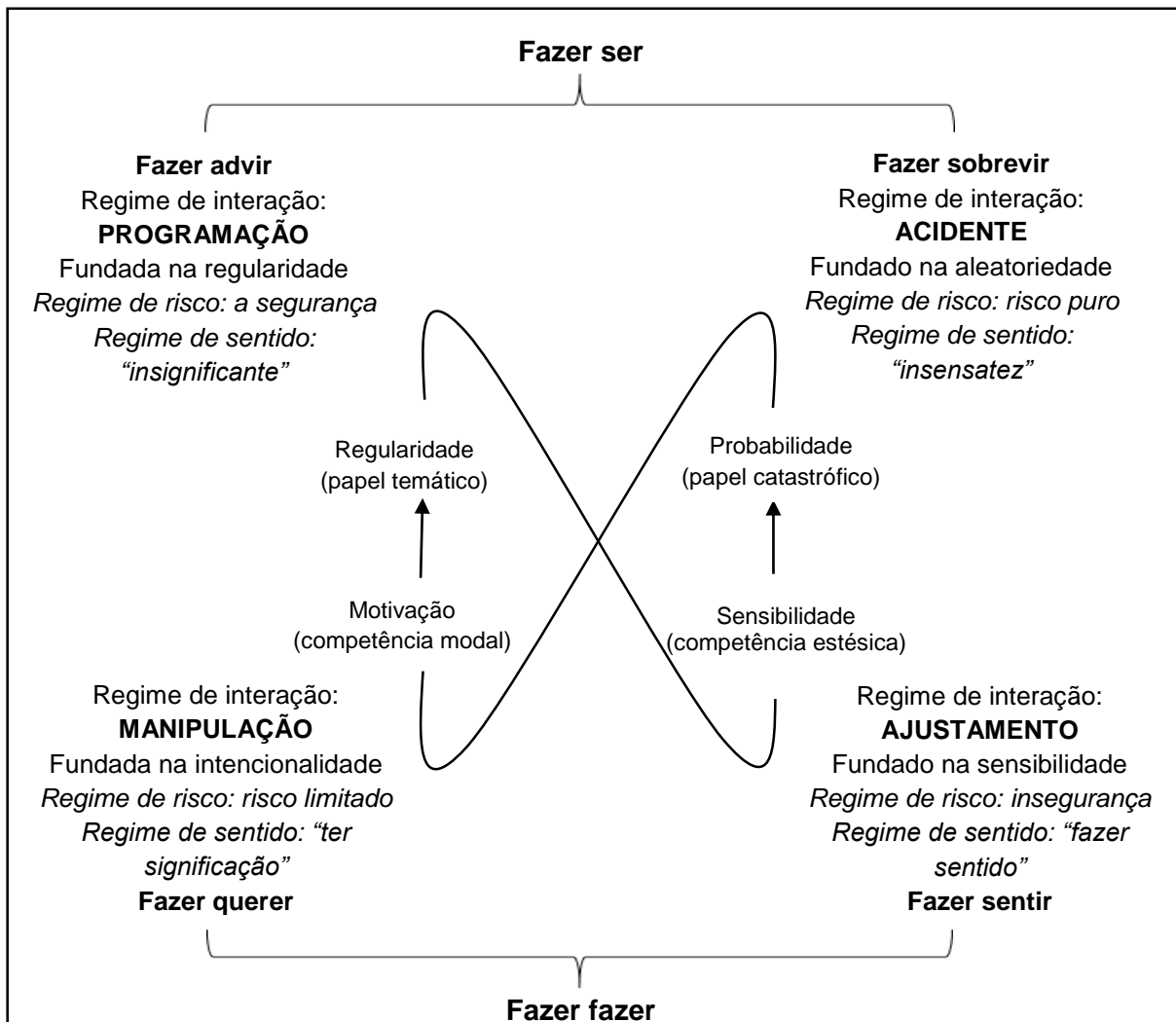
Os deslocamentos permitem estudar os processos que se manifestam, a série de passagens graduais que liga um sistema ao outro, as superposições desses regimes, as

transições, as fronteiras que os delimitam e a recursividade em sua aplicação. O modelo de interações apresenta uma continuidade em que o ponto de partida é alternativo e o ponto de chegada é provisório. Pois, a possibilidade de geração de sentido passa pela “rejeição categórica (e ilusória) a todo risco” ao “grau de probabilidade dos riscos que aceitamos assumir”, até risco aceitável “sem reserva (e louca) do puro azar”. LANDOWSKI (2014b, p. 19). Diante disso,

Cabe ao sujeito – na construção de suas relações com o mundo, com o outro ou consigo mesmo – efetuar escolhas da probabilidade aceitável de risco para cada circunstância particular, o que se resume a escolher entre os diferentes regimes de interação e, por consequência, entre os diversos regimes de sentido. (PESSOA, 2013, p. 688).

A figura abaixo apresenta de forma esquemática os quatro regimes de interação e os regimes de sentido propostos por Landowski (2014b).

Figura 1: Regimes de interação e sentido



Fonte: adaptado pela autora de Landowski (2014b).

Ao tomar por base esses regimes, que problematizam a interação e a análise de textos no âmbito das práticas sociais, nos interessa conhecer os processos de significação a partir de análise baseada nas interações das tutoras com as professoras-alunas do curso de Licenciatura em Artes Visuais na EaD, para refletir sobre as condições de produção de sentido nas práticas educativas através de mídias computacionais.

Diante desse quadro teórico e metodológico, de acordo com Rebouças (2013, p. 253), como o convencional espaço escola “é constituído e compartilhado pelos sujeitos, e institui entre todos que ali circulam periodicamente [...] os profissionais da educação e os alunos, competências semióticas²⁹, que os ‘habilitará’ a comunicarem-se entre si”, nessa perspectiva, o AVA é uma sala de aula, porém, virtual. Por sua vez, os sujeitos-alunos da sala de aula virtual possuem competência modal³⁰ no seu papel de actante³¹ na narrativa. Assim como não podemos imaginar uma escola convencional cujo funcionamento se baseia em modos esperados fechados de comportamento dos sujeitos, na sala virtual professor(a), tutor(a), o aluno(a),

[...] não são papéis temáticos fechados, nos quais se “moldam” comportamentos predefinidos. São interações entre sujeitos em que as competências darão motivo às interpretações e às influências do poder persuasivo, de um com o outro, ou de um sobre o outro, e essas ocorrem no ato mesmo em que se fazem, portanto não garantem nenhuma certeza “de sua eficácia” sobre o outro. (REBOUÇAS, 2013, p. 254).

Para a interação educativa entre os participantes da sala virtual, desse curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD, a utilização dos fóruns visou tirar vantagens das regularidades do comportamento assumido pelos participantes. Os fóruns têm características do regime de programação, pois presume-se que os inscritos irão aderir a certas regras fixadas para determinado propósito. Nesse caso, apresenta-se como uma intervenção orientada predeterminada, pois espera-se que os alunos participem, escrevendo seu parecer ou que respondam as questões levantadas, que leiam, reflitam e comentem as postagens, ou seja, que haja uma interação e a responsabilidade de contribuir com a própria aprendizagem e dos colegas. Isto é, “cada um desempenha seu papel, segue seu programa ou executa seu plano de atividade por sua própria conta e em seu lugar.” (LANDOWSKI, 2014b, p. 28).

²⁹ “Competência é um tipo de programa narrativo, em que o destinatário-sujeito recebe do destinador a qualificação necessária à ação.” (BARROS, 2008, p. 85).

³⁰ Competência modal “pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer).” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 76).

³¹ Actante é uma unidade da sintaxe narrativa que designa o que ou quem realiza ou sofre o ato e participa do processo.

Embora cada sujeito tenha o seu papel temático moldado em comportamento pré-definido pelas assimetrias conferidas na ordem do saber institucional e do poder pela tradição: professora formadora, tutora, aluno/a, não são papéis temáticos fechados. São sujeitos com atributos que têm a função determinada de comunicar-se entre si, possibilitando que a competência modal tenha como efeito unir os actantes.

Uma vez que nas relações com e entre sujeitos, sua conduta só pode provir da motivação ou de razões, se pressupõe que a programação, baseada nos princípios de regularidade passa para o princípio de intencionalidade, de tipo manipulatório, ou estratégico. Ao aceitar o contrato, o sujeito-aluno pode passar do cognitivo, da competência modal, que é o foco do discurso pedagógico, para o pragmático, à performance³². A troca é efetuada quando as duas partes são asseguradas do valor do objeto a ser recebido em contrapartida. “Os valores podem ser modais, como o dever, o querer, o poder e o saber, que modalizam ou modificam a relação do sujeito com os valores e os fazeres.” (BARROS, 2003, p.22).

Este capítulo trouxe algumas considerações a respeito do conceito de interação, conforme tratado por diferentes autores. Entretanto, delimita-se, nesta pesquisa, o termo “interação” aos diferentes tipos de comunicação entre os participantes do curso que resultam em efeitos de sentido. A teoria sociosemiótica foi utilizada para analisar os diálogos selecionados proveniente dos fóruns, os quatro regimes de interação e sentido, propostos favorece a sua aplicabilidade a compreensão das dinâmicas interativas da comunicação virtual.

³² “A performance - denominada decisão, quando situada na dimensão cognitiva e execução, na dimensão pragmática.” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 364).

5 A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da análise dos diálogos mantidos nos fóruns, o seu *corpus*. O objeto empírico são os efeitos de sentido produzidos na interação mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem. O método é um estudo de caso do grupo de alunas-professoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd, sujeitos da pesquisa definidas neste capítulo. São analisados os dados dos diálogos selecionados de um fórum de discussão única e dois fóruns de discussão geral, na perspectiva da teoria e metodologia da sociosemiótica proposta por Eric Landowski, que possibilita detalhar e compreender os seus efeitos de sentido.

5.1 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 44 alunas, que participaram nos fóruns das disciplinas Seminários Integradores, etapa 3 e 7, do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd. Provenientes dos polos das cidades de Caxias do Sul, Gramado, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Porto Alegre. Importa ressaltar que eram professoras em exercício, que ministravam aulas de artes visuais em escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Algumas residiam no município polo e outros vinham de municípios adjacentes.

As professoras-alunas buscavam a formação qualificada para o ensino de artes, pois geralmente atuavam nas escolas como professoras de artes, por não ter uma professora com a formação específica. A faixa etária compreendia dos 25 aos 60 anos, como já mencionado anteriormente. Cerca de 60% das professoras-alunas atuavam nas escolas ministrando aulas no ensino fundamental e/ou médio por mais de dez anos, enquanto que cerca de 25% também tinha experiência na educação infantil.

5.2. O *corpus* de análise

O *corpus* de análise é constituído por trechos selecionados de fóruns, em que o foco são os diálogos entre as professoras-alunas e as tutoras. Com respeito a linguagem verbal escrita utilizada nos fóruns é interessante ser considerado como as tecnologias digitais propiciaram o surgimento de formas inovadoras de comunicação, as quais por sua vez fizeram surgir novos gêneros textuais pela intensidade dos seus usos e interferências nas atividades comunicativas cotidianas. Marcuschi (2002) explica que entre os gêneros emergentes no contexto das diversas mídias, incluindo as digitais, por suas formas comunicativas próprias,

há um certo hibridismo nas relações entre a linguagem oral e a escrita. O autor salienta que os gêneros textuais se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, que embora em muitos casos as formas determinam o gênero, em outros serão as funções, ou ainda o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determina seu gênero. "Certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos." MARCUSCHI (2002, p. 20). O gênero textual do fórum está, justamente, no limite entre a informalidade oral e a formalidade da escrita da cultura escolar.

Por conseguinte, o fórum é uma ferramenta de discussão, que pode contribuir significativamente para a efetiva comunicação, e no Moodle pode se tornar uma ferramenta para a construção colaborativa de conhecimento. A estrutura dessa ferramenta permite a classificação de cada mensagem e pode ser estruturado de diversas formas, embora nesse curso, as duas formas mais usadas foram: 1) discussão geral, útil para grandes discussões nas quais se pretende observar, guiar, avaliar os alunos; 2) uma única discussão, é conveniente para discussões curtas, que abordam um tema ou assunto, e mais produtivo quando o professor/tutor tem interesse em manter os alunos focados em um assunto.

O fórum é utilizado, geralmente, como um espaço de reflexão sobre um determinado conteúdo. Inicia-se com um tópico principal que impele todos os inscritos a participar por meio de postagens em tempos diferentes, mas que se articulam e possibilitam aos participantes que no final das interações seja obtida uma visão geral dos diversos pontos de vista expostos. Além de permitir verificar o nível de compreensão e apropriação de conhecimento dos alunos a respeito do assunto discutido. Por sua característica assíncrona, os participantes dispõem de tempo para estruturar sua escrita apoiada em abordagens teóricas e referências a autores, resultando em um caráter acadêmico, desse modo pode ser objeto de avaliação.

É, também, uma estratégia pedagógica útil para os docentes e discentes se mostrarem presentes em um espaço idealizado para discussão. Para que o fórum tenha sucesso, o professor/tutor precisa ter por objetivo encorajar a discussão, dar suas contribuições, intervir, complementar; quando necessário, reiterar ideias e tomar decisões que ajudem nos posteriores direcionamentos didáticos, a partir das colocações dos alunos.

Diante das reflexões que conduziram à realização dessa pesquisa de mestrado e ao considerar as situações de interação com as professoras-alunas dentro dos limites e possibilidades das ferramentas disponíveis no AVA, verificou-se que o fórum foi o gênero digital de interação mais utilizado para promover o ensino e a aprendizagem. Todos os registros permanecem no ambiente e podem ser revisitados quando e quantas vezes se julgarem necessárias.

Assim, os fóruns se ajustaram bem aos objetivos propostos para o curso, sendo usados com frequência e constância nas disciplinas Seminários Integradores, com tópicos

para centralizar e discutir o conteúdo temático de cada aula. Amiúde, todos os inscritos deviam participar sem imposição de limite à quantidade e extensão de postagens. Cabe destacar que devido aos espaços aceitarem a inclusão de anexos e imagens, em muitos fóruns essa possibilidade foi amplamente usada. A maioria deles permanecia aberto à participação em qualquer momento. Ressaltava-se que o comentário sobre o tema, a questão, ou afirmação do enunciado deveria estar relacionado ao conteúdo da aula, com base nas leituras e/ou em experiências profissionais. Desse modo, a maior parte dos fóruns era entendida como atividade didática da aula, em que o aluno não era apenas destinatário, mas tornou-se também um destinador, impulsionando a aprendizagem dos outros.

A respeito das discussões em ambientes virtuais de aprendizagem, Pierre Lévy (1999, p. 129) diz que “a vida de uma comunidade virtual raramente transcorre sem conflitos [...] Por outro lado, afinidades, alianças intelectuais, até mesmo amizades podem desenvolver-se nos grupos de discussão, exatamente como entre pessoas que se encontram regularmente para conversar.”

Para analisar as participações nos fóruns, em que o foco está na identificação dos regimes de interação e sentido que circularam entre os sujeitos tutoras e professoras-alunas, foram selecionados trechos de fóruns com duas características distintas. Os critérios de seleção dos fóruns foram apresentar: 1) discussão única sobre um tema; 2) discussão geral. Assim, a partir desses critérios foram selecionados para análise um trecho de discussão única do fórum do Seminário Integrador 3; e dois trechos de discussão geral do fórum do Seminário Integrador 7.

No primeiro trecho são analisados os diálogos de um fórum de discussão única da etapa 3 (REG112 – A) do Seminário Integrador 3: “A escola e o contexto atual”, em que a tutora direciona comentários a professoras-alunas específicas acerca de determinada tarefa que estas realizaram. A publicação da tarefa corrigida e os comentários da tutora visa compartilhar com a turma o que cada estudante elaborou, bem como o que é útil a todos os participantes saberem para lhes ajudar também; além de abrir a oportunidade de os colegas contribuírem de alguma forma uns com os outros.

Os trechos selecionados para análise de discussão geral são de dois fóruns da etapa 7 (REG132 – A) do Seminário Integrador 7: “Tópicos especiais no ensino de Artes Visuais do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD”. Esses foram criados para que todos os inscritos participassem na discussão do conceito de um objeto que seria trabalhado naquela etapa do curso.

De modo geral, os fóruns, integraram as atividades didáticas como parte da aula, como uma proposição aceita pelos sujeitos, um contrato recíproco, estabelecido desde o início entre o destinador e o destinatário comprometidos a dialogar e a comentar a respeito de determinada questão ou assunto.

5.3 Análises de Dados dos Fóruns

Tendo em vista identificar quais regimes de interação e sentido são apreendidos nos diálogos entre as tutoras e as discentes, e de que modo a motivação e atitude das alunas-professoras são influenciadas pela tutoria, as análises visam também contribuir com a promoção de melhores resultados nos cursos na modalidade a distância. Portanto, segue a análise dos fóruns de discussão única e discussão geral.

5.3.1 Discussão Única

A primeira seleção analisada é o fórum da disciplina Seminário Integrador 3³³, do qual foram selecionados oito blocos de diálogos entre a mesma tutora e as professoras-alunas³⁴. A dinâmica do fórum iniciou com a professora formadora, destinadora³⁵ norteando a discussão, para convidar a todos os participantes a aceitar o contrato proposto. Também delegou às tutoras intervir pedagogicamente para mediar o/as alunas e encadear as participações para enriquecer o direcionamento temático. Nesse fórum, a imagem do tutor, representante de uma instância intelectual, cresce como autoridade, diante de decisões pragmáticas e teóricas junto aos alunos.

Fóruns / ► Trabalhando o texto elaborado a partir da atividade “Em minha sala de aula”. Bem, neste fórum, na realidade, não vamos trabalhar somente o texto, no sentido de fazer as correções necessárias nos textos que necessitarem ser corrigidos. Este fórum se destina também a gerar subsídios para apontar uma sequência possível pressuposta pelos textos enviados por cada um de vocês na tarefa “Em minha sala de aula”. A ideia é desenvolvermos juntos alguns caminhos que possam ser apropriados e reconstruídos por cada um em seu exercício de ser-professor-professora. E, por favor, professores/as que não estão no momento em sala de aula, utilizem a imaginação e criem uma narrativa com possibilidade de ser verdadeira, principalmente definindo a etapa de escolaridade, ou seja, definindo a etapa de desenvolvimento que seria possível de ser trabalhada a proposta fictícia. Entretanto lembrem-se que, mesmo imaginada, aqui vocês terão que partir da “conversa” em sala de aula, das possíveis “solicitações de seus alunos”.

³³ Os trechos selecionados deste fórum estão no Anexo A - Fórum 1.

³⁴ Os nomes das professoras-alunas são omitidos preservando suas identidades e siglas são utilizadas para designá-las.

³⁵ Termo que se refere ao “actante narrativo que determina os valores em jogo e que dota o destinatário-sujeito da competência modal necessária ao fazer.” (BARROS, 2008, p. 85).

Alerto a todos que este fórum é muito especial, pois cada tópico novo deverá ter o nome de um aluno do curso e, necessariamente este aluno “nominado” já deverá ter enviado anteriormente a sua tarefa (ver atividade anterior), e mais, fiquem atentos, pois a tarefa já deverá ter sido revisada, tendo uma primeira correção por parte dos tutores ou de algum professor.

Preste atenção: Se você for falar de seu trabalho, então escolha uma resposta em um tópico com o seu nome e se for comentar ou acrescentar uma reflexão ou sugestão ao trabalho de seu colega então escolha o tópico com o nome de seu colega.

Esta foi a melhor forma que consegui para organizar os conteúdos direcionados a cada um de vocês e articulados aos trabalhos individuais.

Neste enunciado³⁶ a professora-formadora no papel de destinador-manipulador oferece valores positivos para motivar os interlocutores-alunos a agir conforme deseja, ou seja, para que realizem a tarefa conforme solicitada. Primeiramente, manipula³⁷ o/as professor/as-aluno/as com uma tentação, da competência modal do querer-fazer, para que obtenham em troca a ajuda do professor, tutores e colegas para alcançar o objetivo da tarefa: *“A ideia é desenvolvermos juntos alguns caminhos que possam ser apropriados e reconstruídos por cada um em seu exercício de ser-professor-professora.”* O enunciador provoca o sujeito professora-aluna, que no momento de realizar a tarefa não esteja em sala de aula, a dever-fazer, através da imaginação uma narrativa veridictória³⁸.

As estratégias de manipulação do tipo de lisonja (sedução) e provocação, "jogam com as conotações, positivas ou negativas, da *imagem* que o manipulador faz ou pretende fazer daquele que deseja manipular." (LANDOWSKI, 2014b, p. 26). Nesse caso o manipulado poderá cumprir o programa desejado pelo manipulador para demonstrar para ele e/ou para si mesmo que não é incapaz de estar à altura do simulacro positivo como o outro crê ou finge crer. Por conseguinte, realça Landowski (2014b), essa manipulação é fundamentada na motivação subjetiva: “ao sujeito importa tanto ser reconhecido como tal, com todas as qualidades e competências que isso envolve, que se sente obrigado a atuar conforme a imagem que deseja oferecer de si mesmo.” (LANDOWSKI, 2014b, p. 26).

³⁶ O enunciado corresponde ao fórum geral aberto pela professora-formadora. A partir deste foram abertos, pelas tutoras, novos tópicos de fóruns de única discussão, com o nome de cada aluna que teve sua tarefa já lida, corrigida e comentada e anexada pela tutora. Este procedimento pareceu ser o modo mais organizado para que a tarefa de cada aluna pudesse ser acessada para compartilhar com toda a turma e ser comentada pelos colegas também.

³⁷ Convém lembrar que para a teoria semiótica discursiva o termo manipulação não tem uma conotação negativa ou pejorativa, mas é uma forma de manipulação que engendra uma intencionalidade por parte do destinador para levar o destinatário a realizar determinada ação.

³⁸ A veridictória cria o efeito de sentido de “verdade”, é uma construção do simulacro de verdade.

Percebe-se, então, que o enunciador do tópico do fórum, no papel temático de professor-formador, utiliza o regime de manipulação, através de estratégias de sedução (poder-fazer) e de provocação (não poder não fazer), quando enuncia aos alunos/as; segue nesse regime usando estratégias de intimidação (dever-fazer), que envolve os tutores, pois estes devem revisar e corrigir a tarefa antes de publicá-la no fórum para ser comentada: *“a tarefa já deverá ter sido revisada, tendo a uma primeira correção por parte dos tutores”*. E continuando no regime de interação por manipulação, estende aos demais alunos (aos colegas), através de estratégias de tentação, a possibilidade de querer-fazer: *“se for comentar ou acrescentar uma reflexão ou sugestão ao trabalho de seu colega então escolha o tópico com o nome de seu colega.”*

Segundo Landowski (2014b), as diferentes formas de manipulação, tais como a tentação (ou a promessa), a ameaça (ou a intimidação), podem ter eficácia persuasiva ou dissuasiva, respectivamente, dependendo do sujeito manipulado aceitar ou recusar agir de acordo com a vontade do manipulador. Desse modo, as partes avaliam as vantagens e os custos da transação, por se tratar de intercâmbio de valores, é uma estratégia que se desenvolve no plano horizontal.

No primeiro bloco de diálogos, entre a tutora e as alunas³⁹ MPR e ECP, evidencia-se a performance da tutora em publicar a tarefa realizada pela aluna, comentá-la e orientá-la. No intuito de cumprir seu papel temático no fórum, a tutora manipula persuasivamente, “nos motivos que o outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado”. (LANDOWSKI, 2014b, p. 22). A tutora usa a sedução para instaurar sobre o destinatário um querer: *“Acredito que você encontrou uma boa alternativa para realizar a tarefa [...] creio que será um enfoque bem interessante.”* E lança a provocação: *“Agora será importante que especifique estas possibilidades [...] Planeje uma atividade com a turma [...] Antes dê uma pesquisada em artistas que utilizam técnicas artesanais em suas produções e mostre para eles. [...]. As possibilidades de conduzir este tema são muitas. O que sugeri é uma delas... talvez esse seja um bom início, não acha?”*.

Por sua vez, a professora-aluna cumpre sua parte no contrato e age para se apropriar do objeto de valor para ela, que é mostrar-se capaz de desenvolver os caminhos e executar a tarefa que a tornará reconhecida como alguém que corresponde à imagem que deseja mostrar de si. Volta ao fórum, postando a tarefa e diz: *“procurei detalhar melhor como trabalhar em minha sala de aula Arte e Artesanato, espero que tenha conseguido expressar tudo que tenho em mente com este trabalho, aguardo sua opinião.”*

³⁹ A identificação, fotografia e nome, das alunas são preservados, são usadas letras para indicar a aluna de quem se fala, quando referenciadas desse modo. As falas integrais conforme aparecem nos trechos selecionados do fórum se encontram nos Anexos A, B e C.

Cabe destacar que a instabilidade também marca o momento da interação no fórum, já que a partir da primeira participação o enunciador não pode prever o que os alunos vão escrever. Podem surgir perguntas ou comentários imprevistos que rompem com a programação e estabilidade previstas, é o momento que a interação passa pelo acaso. O regime do acidente (ou acaso) tem como princípio a aleatoriedade, quando os acontecimentos escapam a qualquer determinação, sem um planejamento possível.

Um enunciado inesperado quebra a expectativa conforme ocorreu no primeiro bloco de diálogos, quando uma outra professora-aluna que acompanhava as postagens no fórum leu a tarefa comentada anexa, e pediu para a tutora "*falar um pouco mais sobre o boneco de argila que em casa não é considerado arte, mas se estivesse no museu seria.*"

No momento em que a tutora interage com sua interlocutora para responder seus questionamentos ou dúvidas, acontece um ajustamento, uma dinâmica de um fazer conjunto, uma ação harmônica que visa atingir objetivos comuns.

Desse modo a tutora passa a ponderar, com a aluna ECP, sobre o motivo de ter trazido o assunto dentro do texto da aluna MPR e procura responder ao questionamento mencionando o como e porquê se designa um objeto como obra de arte e outro como artesanato. Oferece exemplos e fontes de pesquisa para que sua interlocutora possa se inteirar mais sobre o assunto. Então, a aluna agradece a tutora pela "aula" e expressa o quanto sua argumentação foi significativo para ela.

O segundo bloco de diálogos, entre a tutora e a aluna LSB, aponta para a instauração de um fazer persuasivo sobre a destinatária da competência modal do querer: "*Como você bem colocou é possível unir teatro e artes visuais. Além do que será muito enriquecedor para a turma realizar alguma atividade relacionada com as artes visuais.*" Seguida de uma provocação para movê-la a não poder não fazer: "*Que tal utilizar algumas técnicas da Commedia dell'arte, como a improvisação, a pantomima, criando algumas cenas onde tenham que usar máscaras? [...]. É provável que esta atividade possa render bons resultados, [...]. Vamos conversando...*". A aluna LSB se vê impelida a aceitar o contrato proposto: "*Adorei suas sugestões de trabalho com máscaras. [...]. Talvez consiga modificar um pouco a ideia de arte = enfeite.*"

Os diálogos do terceiro bloco acontecem entre a tutora e a aluna ES, em que se evidencia o dever fazer, na estratégia da manipulação por intimidação: "*O texto que está anexado tem algumas correções gramaticais e peço que depois você confira com o seu texto original.*" Em seguida é instaurado o fazer persuasivo que a provoca para levá-la a não poder não fazer o que é sugerido pela tutora: "*Eu gostaria que você pensasse em atividades dessa natureza e outras, [...], mas que permita um pensamento reflexivo junto com o fazer.guardo teu retorno mencionando o que planeja realizar para que troquemos informações que contribuam para um desenvolvimento interessante desta tarefa.*" A aluna aceita o contrato e

cumpra o programa de interação estratégica da destinadora ao responder: “*Pensei em duas possibilidades*”, e passa a descrevê-las, para assim obter o que para ela é objeto de valor.

No quarto bloco os diálogos são entre a tutora e a aluna JH. Percebe-se, então, um outro regime de interação envolvendo o ajustamento. Isso pode ser observado nos comentários da tutora, que indicam que a aluna compartilha com ela suas preocupações acerca dos encaminhamentos que tem dado à tarefa bem como quanto aos próprios questionamentos relacionado à Arte. Evidencia-se o envolvimento sensível entre as actantes, tutora e aluna, uma interação que se assenta “sobre o *fazer sentir* – não mais sobre a persuasão, entre inteligências, mas sobre o contágio, entre sensibilidades [...] acalmar o outro com sua própria calma, impulsionar - sem empurrar! - só por seu próprio ímpeto [...]”. (LANDOWSKI, 2014b, p. 51). Numa sensibilidade de competência estética, não empática, a tutora busca fazer junto e sentir junto com a aluna. Então, passa a comentar: “*Ao descreveres brevemente teus sentimentos e personalidade está te dando a chance de ser ouvida e perceber que existem muitas formas e modos de te expressares.*” A tutora cita as próprias palavras da aluna para dialogar.

Em seguida, a tutora, joga com o fazer persuasivo da provocação. Sugere leituras que ajudarão sua interlocutora a ficar mais segura para ministrar suas aulas e a conseguir propor atividades aos seus alunos, conforme a tarefa pede. A aluna retorna ao fórum dizendo: “*levei este longo tempo lendo o livro sugerido [...] a partir destas leituras propus um novo trabalho em sala de aula [...] ainda há muito caminho a trilhar, perguntas a fazer e dúvidas a sanar.*” Percebe-se que nesse diálogo, a aluna aceitou o jogo para obter da tutora o reconhecimento da sua capacidade de fazer o que era esperado dela.

O diálogo continua com a tutora que manifesta estar satisfeita com o evidente empenho da aluna. Amíúde, mais uma vez apresenta sua intencionalidade de continuar a provocação, pois, após oferecer mais sugestões para aprimorar seu trabalho diz: “*Pense em como poderá utilizar e aplicar com as turmas algumas das sugestões apresentadas.*” O objetivo de impelir a destinatária-manipulada a uma posição de não poder não fazer, é correspondido quando na postagem seguinte a aluna lamenta sua demora em conseguir expor suas reflexões para desenvolver o trabalho e informa que: “*o estudo continua*”. Novamente a aluna publica a tarefa reformulada e comenta: “*acho que são nossas últimas narrativas*”. Apresenta-se satisfeita com a imagem que oferece de si à tutora, e possivelmente satisfeita consigo mesma: “*gostaria de ficar mais tempo pensando, trabalhando e escrevendo com alguns novos dados, espero que a partir de agora possamos criar em cada aula um novo processo de aprendizagem.*”

Nos diálogos correspondentes ao quinto bloco a tutora usa uma provocação para que a aluna se mova à competência modal de não poder não fazer o que a tutora entende ser importante ser realizado. Oferece direcionamentos, sugestões e compele a aluna MGG a

explorar o material didático utilizado por ela, a fim buscar mais elementos para serem trabalhados com seus alunos. Então, diz: "*Ao percebermos nos alunos o interesse e o gosto pelo modo que estão aprendendo, nós também nos sentimos mais motivadas.*"

Por sua vez, a aluna fala: "*É muito bom quando recebo comentários positivos [...] minha dedicação é grande e procuro fazer o melhor, [...] fico com muitas dúvidas e com medo do resultado.*" E continua: "*Vou seguir suas dicas, vou explorar mais o material didático [...] tudo o que é possível perceber em uma obra, como colocasse em seu comentário.*" Segue o próximo comentário da tutora, sensivelmente ajustado: "*As dúvidas, incerteza e 'medo' também fazem parte do nosso processo de aprendizagem. Com o tempo, o estudo, a pesquisa, teu interesse e dedicação te darão maior segurança [...] Parabéns pela tua dedicação e interesse!*".

O sexto bloco selecionado são os diálogos entre a tutora e a aluna ARF, em que se evidencia que a interação se dá por meio do ajustamento de um sujeito ao outro, passando por um fazer sentir, bem como por meio de estratégias de sedução. A tutora verifica pela leitura que fez do texto da aluna, que ela apreendeu bem a tarefa e a realizou adequadamente. Através de estratégias de sedução, aponta os principais aspectos positivos que evidenciam isso e a elogia: "*Tua narrativa está excelente! [...] A maneira como estás conduzindo os conteúdos da arte mostra o quanto tens te apropriado do conhecimento e dos procedimentos para direcionar a turma na construção progressiva de saberes e habilidades artísticas. Parabéns!*".

O ajustamento, regime concebido por Landowski (2005), pressupõe uma maior abertura para o *sentido*, em função do que cada um dos participantes sente na maneira de atuar de seu coparticipante. Diante disso, a aluna agradece e informa que a observação da tutora sobre suas práticas "*é muito importante e motivadora*". Reconhece que o distanciamento presencial da formação aumenta a ansiedade, mas sobre as trocas com tutores, colegas e professores diz: "*as construções realizadas no curso estão se consolidando em nossas práticas*". Insere abaixo do seu comentário uma montagem com fotografias da visita que fez com a turma da escola a uma Mostra Cultural, como oportunidade de enriquecimento artístico para todos.

Nesse caso, os parceiros de interação, sentindo o modo de agir do outro age para construir os princípios da relação, com "uma certa forma de permeabilidade e de sintonia, ou ainda de 'contágio' [...] ao seu estar-juntos na imanência do sensível [...]" (LANDOWSKI 2005, p. 104). Sob este regime cada um dos interactantes se une na busca de descobrir uma forma de realização mútua.

A tutora reconhece que apesar do distanciamento presencial as trocas nos momentos necessários as aproxima. Afirma estar certa de que o crescimento profissional é mútuo, e conclui com expressões motivadoras, que remetem à estratégia de sedução por ressaltar

aspectos positivos levando à aluna a continuar envolvida no curso e a desenvolver atividades significativas: *“É muito legal ver teu interesse [...] as visitas devem estar sendo muito motivadoras para a turma e para você também.”*

Nos diálogos do sétimo bloco entre a tutora e a aluna DRR, se sobressai a intencionalidade de instaurar um querer fazer, ou seja, um desejo seduzido pelo discurso da tutora, que se assegura de que sua interlocutora possa prever as vantagens de obter, o que para ela são valores simbólicos, fundamentado na motivação subjetiva, isto é, na imagem que deseja oferecer à tutora e provavelmente a si mesma. Se a aluna aceitar o contrato fará crer à tutora que é capaz de realizar a tarefa mais adequadamente. Segue, então, o comentário da aluna DRR manifestando motivação por estar no caminho certo e dando indícios que cumprirá o contrato manipulatório quando se expressa dizendo o que pensa ser importante e repetindo o que já fora apontado pela tutora: *"o contato com as imagens, as discussões, a pesquisa, a contextualização e as muitas possibilidades que podem surgir e ampliar esta proposta [...]"*

A oitava e última seleção de diálogos deste fórum diz respeito à narrativa da tutora usando a estratégia da provocação, uma motivação da ordem identitária, com a ideia de que sua interlocutora deseje estar à altura do simulacro positivo que lhe é apresentado: *"Deste um ótimo início à construção da tua narrativa com os alunos."* A tutora segue usando os argumentos presentes no texto da aluna para exemplificar os encaminhamentos possíveis e dá sugestões sobre abordagens mais consistentes para o ensino de arte, de modo que a tarefa possa ser realizada conforme se espera dela. Vê-se, então, que a aluna se sente impelida a atuar conforme a imagem que deseja oferecer de si mesma, o que pode ser apreendido no seu dizer: *"Obrigada pelas sugestões, foram de muita valia. Como sou muito sapeca, a confecção das máscaras será maravilhosa, além de muito criativo."*

5.3.2. Discussão Geral

A próxima sequência selecionada para análise corresponde ao fórum que inicia a primeira etapa (08/03 – 18/03) na disciplina – Seminário Integrador 7, referente ao sétimo semestre do curso. Esse fórum teve por objetivo servir de introdução ao trabalho que seria realizado durante aquele semestre.

O fórum possui as características do regime de programação: espera que os destinatários tenham um comportamento regular, que o programa narrativo confirme e promova uma continuidade dos papéis temáticos pré-definido, apoiado em uma competência pragmática do saber-fazer. Contudo, nos diálogos entre os interlocutores surge uma inter-

relação com outros regimes de interação e sentido, conforme pode ser observado na análise que segue.

Fóruns / ► Compreendendo a prancha

Podemos começar a conversa tentando buscar esclarecimentos para definir o que é uma prancha de imagem e como se pode torná-la significativa para ser utilizada em sala de aula.

O enunciador, na figura da tutora GB, como narrador, organizador e participante, tem um fazer ao mesmo tempo interpretativo e persuasivo, que busca produzir um efeito de aproximação com as alunas. O enunciado apresenta uma provocação persuasiva, uma comunicação que visa impelir o sujeito manipulado, na figura das alunas, a aceitarem o contrato proposto de começar a conversa neste espaço de discussão, procurando ajudar na definição do objeto "prancha de imagens", e como torná-lo significativo para o uso pretendido.

Era esperado, assim, que as alunas contribuíssem com ideias para que o encadeamento de participações enriquecesse o direcionamento temático e o tornasse esclarecedor. Ao todo foram 34 comentários com interações sujeitas a instabilidades, pois não se podia prever o que as alunas escreveriam.⁴⁰

Nas quatro primeiras participações as alunas seguem um comportamento esperado e previsível. Realizam uma busca e compartilham com as colegas aquilo que encontraram. A tutora ESA (5) intervém e provoca aqueles que entenderam o que é uma prancha que passem a pensar em uma prancha para ser utilizada na sala de aula para o ensino de arte.

Ocorre um acidente, algo que surpreende e interrompe a programação enunciada no tópico do fórum quando duas alunas (6, 7) apenas cumprimentam todos os inscritos no fórum, para dar boas-vindas e desejar que o ano seja maravilhoso para todos. A participante seguinte (8) compartilha informações sobre o que encontrou: um software - BoardMaker, desenvolvido especificamente criação de pranchas de comunicação alternativa.

O comentário da aluna DD (9) indica que aceitou o contrato manipulatório da tutora e expressa suas ideias sobre o que pretende trabalhar na criação da sua prancha. As postagens que seguem (10, 11, 12, 13, 14, 15) são comentários de alunas que não pesquisaram, ou que consultaram as indicações das colegas, portanto, comentam com base nessas referências.

Durante essas interações, um novo tópico é aberto para um fórum paralelo a este, visando um ajustamento que auxilie mais brevemente a conceituação desejada para a prancha de imagens.⁴¹

⁴⁰ A identificação, fotografia e nome, das tutoras e das alunas foi preservada. São usadas letras para indicar tanto a tutora como a aluna de quem se fala, quando referenciadas desse modo. Porém, um número, entre parêntesis, está colocado na maioria dos casos para facilitar a localização das falas integrais conforme aparecem nos trechos se encontram no Anexo B – Fórum 2 e Anexo C – Fórum 3.

⁴¹ Logo após a postagem da aluna MZM (15), enquanto este fórum estava em andamento, a tutora GB abriu um tópico novo intitulado: – "Alguns exemplos" –, para publicar imagens e informações que

No comentário (16) da aluna RKP, ela manifesta sua opinião de acordo com a programação indicada pela tutora, comentando o que o enunciado pede. O acidente rompe com a regularidade da programação evidenciado nos comentários (17, 18, 19) concentrados apenas no BoardMaker, em que as alunas apenas repetem e ampliam as possibilidades desse programa de computador.

A tutora ESA, no comentário (20), se ajusta, e passa dissuasivamente a mover as alunas a evitar mais comentários a respeito do aplicativo, instaurando o regime da manipulação através de estratégias de intimidação, para que não se concentrem no programa, "*pois nossa proposta é diferenciada desta que o BoardMaker tem.*" A tutora procura persuadir as alunas, mais uma vez, a fazer aquilo que foi proposto e não realizado.

O diálogo que segue (21, 22), entre a aluna RNC e a tutora GB, evidencia que não se estabeleceu um acordo entre o respectivo manipulador e manipulado. A aluna comenta acerca da importância da prancha para auxiliar na comunicação de pessoas com problemas na fala ou audição, com dificuldade de aprendizagem. A tutora GB informa que as pranchas não se limitam a isso e procura persuadi-la através de estratégias de provocação: "*Dá uma olhada nos exemplos que colocamos no outro tópico.*"

Da intencionalidade das tutoras, num regime de interação por manipulação, para que as alunas buscassem a conceituação pretendida ao objeto indicado, a relação passa para o regime do acidente, do aleatório, quando nos comentários (23, 24) as alunas retomam, repetem e ampliam as pesquisas já publicadas acerca do BoardMaker. As tutoras, ESA e GB (25, 26), se ajustam aos comentários inesperados, não mais pertinentes à programação pretendida, e seguem instituindo um fazer persuasivo que julgam ser necessário para a situação. Utilizam-se de estratégias de persuasão de modo autoritário e "ameaçador" para que a discussão finalize: "*Não há necessidade de pesquisarem mais sobre este assunto.*" E, por fim, é feito o categórico comentário: "*NÃO VAMOS TRABALHAR COM O BOARDMAKER*". Além disso, as tutoras fazem uma cópia do comentário anterior (20) e solicitam que todas as alunas a leiam. Ainda de modo intimidador, as tutoras solicitam que as pesquisas sejam direcionadas para os passos seguintes e alertam que a programação do seminário precisa ser seguida e cumprida rigorosamente dentro do prazo previsto. Por sua vez, a tutora GB (26), chama a atenção das alunas para que leiam as postagens anteriores para evitar "*a repetição das mesmas informações equivocadas*", antes de fazerem seus

reforçavam qual era o conceito de prancha de imagens que deveria ser pesquisado e desenvolvido. Tal intervenção visou evitar desvios do conceito pretendido, colocações equivocadas, como algumas que já tinham aparecido. A análise das participações, buscando conhecer os efeitos de sentido que podem surgir nos diálogos do novo tópico do fórum, seguirá ao atual Fórum 2 que está sendo analisado. Portanto, a partir dos comentários que seguem, as alunas já dispunham de definições precisas e exemplos sobre o que era uma prancha de imagens, as quais deveriam criar durante a etapa 7 do curso.

comentários. E a tutora explica: "*Entrem no tópico, em alguns exemplos, leiam todas as postagens*". Alerta, também, que foram publicados avisos do que é preciso fazer nesta etapa.

O diálogo entre a aluna MGS (27) e a tutora ESA (28) continua e a aluna afirma ter entendido o conceito de prancha de imagens para a finalidade pretendida. Sua dúvida, agora, diz respeito aos critérios para a seleção das imagens. A tutora responde e explica, então, o que deve ser feito na sequência.

Os diálogos que seguem evidenciam o regime de interação por ajustamento, em que se lida com um processo de "interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto". (LANDOWISKI, 2014b, p. 50). A aluna MGS (27) afirma que ficou fácil depois de tantas participações, perceber a serventia da prancha. Mas, sua dúvida agora é sobre os critérios para a seleção de imagens e questiona se a prancha será destinada para si ou para fins pedagógicos. A tutora, ESA (28), responde e explica o que deve ser feito na sequência. Na conversa entre a aluna MLC (29) e a tutora ESA (30), a aluna diz que encontrou um vídeo, cujo *link* é publicado no comentário, e se diz "*pouco eufórica em aprender... pois nunca experienciei de fato*." A tutora pede que a aluna se baseie nos modelos de pranchas oferecidos no fórum que tem alguns exemplos, porque são prancha para o ensino de arte, pois o que ela pesquisou são do BoardMaker. Logo, no diálogo entre a aluna MSA (31) e a tutora GB (32), a aluna diz que nas diversas leituras que fez para entender a respeito do assunto, se concentra nos modelos para portadores de necessidades especiais. A tutora alerta a turma que muitos relacionam as pranchas para esse fim, e há muitos outros usos para esse material, mas precisam "*explorá-lo no campo das Artes Visuais, seja para crianças com deficiência ou não*."

Os últimos comentários (33, 34) seguem o andamento da programação prevista, a aluna MCF diz ter compreendido em que consiste uma prancha de imagens e estabelece relação com o material educativo que ganhou na ocasião da visita à Fundação Iberê Camargo. Já, a aluna CFS diz ter percebido seu uso e finalidade.

O Fórum 3, teve como finalidade mais específica ser um espaço de diálogo para apresentação de alguns exemplos das pranchas de imagens, que são utilizadas como material didático para o ensino de artes visuais nas escolas, propiciando um trabalho interdisciplinar. O fórum teve 52 participações, embora muitas delas sejam das mesmas alunas que apresentam vários exemplos que encontraram, por isso foi selecionado para análise apenas um recorte com 31 participações, que apresentam interações com mais diálogos entre os inscritos.

A postagem inicial é da tutora GB, que abriu este fórum dizendo que considera interessantes as colocações feitas na tentativa das alunas de definir uma prancha e seus usos, mas por perceber que existe curiosidade em saber mais sobre este material, dá alguns exemplos visando "*adicionar mais lenha nesta fogueira*". Insere alguns links para que todos

conheçam os tipos de pranchas para uso no ensino de arte e comparem. Solicita que pensem nesse material "*como estímulo para procurar novos materiais, para que possamos discutir e fazer comparações [...]*." Usa de manipulação, jogando com a conotação positiva, para que os actantes sejam provocados como tendo as qualidades e competências que a atividade envolve.

O primeiro comentário que responde à provocação da tutora é da aluna NLV, no qual explica seu entendimento acerca da prancha. Em seguida a tutora ESA disponibiliza outros exemplos de materiais diferentes daqueles apresentados pela outra tutora. Indica um link para ter maior aproximação do material que é ilustrado com uma imagem. Alerta que não se trata de um padrão, mas ao conhecerem "*suas percepções poderão ser aguçadas.*" A aluna LQA explica que diante da proposta de trabalho sobre pranchas de imagem se lembrou do material indicado pela tutora ESA. "*Mas lendo os relatos das colegas também achei interessante [...]*". Diz não saber: "*exatamente onde vou chegar*".

A tutora, GB, continua no próximo comentário reforçando a ideia de as alunas trazerem referenciais e questiona se "*alguém já utilizou este tipo e material em sala de aula e poderia descrever a proposta desenvolvida?*" A aluna NLV na confrontação da tutora que põe em jogo o reconhecimento do seu nível hierárquico, já que esse tipo de manipulação se desenvolve num eixo vertical, cumpre sua parte no contrato e posta os três comentários seguintes em que fala de sua experiência no uso de pranchas de imagens, coloca imagens ilustrativas dos materiais que possui.

A tutora GB aproveita um dos exemplos publicados pela aluna e a provoca para que preste atenção aos elementos que compõem uma das pranchas, também que seja observado o seu verso e a questiona sobre "*qual a relação conceitual entre a imagem da frente e o exercício proposto?*". Seguem dois comentários desta aluna, revelando seu envolvimento, sendo que no primeiro comentário descreve um material didático acompanhado por pranchas que possui. Na postagem seguinte, a aluna responde aos questionamentos da tutora. É evidenciado pela actante que suas ações são intencionais, de mostrar que tem capacidade de fazer o que se espera dela e seu comportamento é motivado subjetivamente. A participação segue com a tutora GB destacando outro tipo de material didático para ser visto no anexo.

Sucedo, então, um acidente, quando uma aluna utiliza esse fórum para dizer: "*Professora. Eu não tenho nenhuma experiência com plancha, estou lendo bastante para entender antes de começar o trabalho.*" Num ajustamento sensível a tutora GB responde à aluna para que escreva o que ela achou "*para que possamos aprender juntos.*" Importante destacar que este tipo de regime não se trata de uma adaptação unilateral, mas sim de um ato conciliatório através das percepções dos sujeitos envolvidos por um sistema harmônico de influência bilateral, visando objetivos comuns.

O ajustamento também é observado no diálogo da tutora GB com a aluna NLV. A tutora indica que o retorno dado ao seu questionamento é correto e acrescenta exemplo de outras possibilidades que a obra apresentada na prancha desencadeia. NLV comenta acerca de suas ideias para a criação da sua prancha, faz uso de referencial teórico e citação.

Os próximos comentários seguem a programação prevista para este fórum, de acordo com as falas da aluna e tutora GB. A descontinuidade de comportamento predeterminado indica o acidente que rompe a programação, o que pode ser observado no comentário da aluna SB: "*Li os relatos deste fórum e confesso que ainda não entendi o que é exatamente uma prancha? São imagens que podemos usar como material de apoio? Mas o que define estas imagens como pranchas?*" Os questionamentos são respondidos pela tutora ESA esclarecendo: "*Já foi postada a explicação do que é uma prancha!*" A tutora continua definindo o material. A tutora GB, solicita: "*Leia atentamente as postagens e veja os exemplos que entenderá o que é uma prancha*". A tutora segue determinando qual é o tipo de prancha que deverá ser feita. As cinco últimas participações no fórum, que concluem a seleção dos diálogos, são das alunas que expõe um ponto de vista de acordo com a programação esperada.

Com base nos aspectos evidenciados na análise de dados, considera-se que os efeitos de sentido produzidos nas interações evidenciaram a transição contínua de cada um dos regimes interação e sentido proposto por Landowski. O fazer persuasivo das tutoras esteve presente na maioria das vezes, pois é uma estratégia que possibilita motivar, ora objetivamente, ora subjetivamente a aluna, influenciando assim em sua atitude.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação de mestrado importa apontar os resultados encontrados, em função dos objetivos propostos; apresentar as conclusões a que chegamos; e questões que permanecem em aberto acerca dessa temática.

Esta pesquisa buscou conhecer os efeitos de sentido produzidos na interação, entre o tutor e os discentes, mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, oferecido pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – Regesd, para os polos situados nas cidades de Porto Alegre, São Leopoldo, Gramado, Caxias do Sul e Santo Antônio da Patrulha, do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Através da análise das interações discursivas entre esses atores procurou discutir sua influência tanto na motivação como nas atitudes dos estudantes a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da sociossemiótica, identificando quais regimes de interação e sentido estão presentes nas interações. Interessava, também, destacar as principais competências de interação na linguagem escrita necessárias para o tutor, que possam resultar em maior qualificação para o exercício do seu trabalho. E com vista a contribuir com as discussões sobre educação a distância, a pesquisa apresenta algumas implicações problematizadoras referentes à categoria profissional do professor que atua na tutoria.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD da Regesd foi elaborado em conjunto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS), como um curso piloto, na forma de projeto especial de edição e processo seletivo únicos, dentro do programa Pró-Licenciatura. A escolha por esse curso diz respeito ao fato de ter integrado a equipe de profissionais, polo UFRGS, atuando como tutora a distância nas disciplinas – Seminários Integradores, da etapa 3 do curso até a sua conclusão, na etapa 8, em 2013.

Devido ao enfoque da teoria semiótica, o corpus analisado tem como característica ser delimitado, para que possa ser feita uma descrição e estabelecidas relações visando evidenciar as interações que ocorreram. Assim, o *corpus* de análise consistiu em trechos dos diálogos entre alunas e tutoras selecionados de fóruns das disciplinas Seminário Integrador 3 e Seminário Integrador 7. A maioria dos alunos do curso era de mulheres, que buscavam uma formação mais qualificada em sua área de atuação profissional, pois já eram professoras de artes visuais na rede de ensino.

6.1 Reflexões Pós Análises

A partir das análises apresentadas ficam comprovadas as muitas vantagens da atividade dos fóruns, como um espaço de interação que possibilita discussões para levar os

alunos a construir conhecimento de modo autônomo e colaborativo, por meio do incentivo à pesquisa pessoal, das trocas com colegas, professores/tutores, que são fatores que ajudam na compreensão e na assimilação de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. Também auxilia para que se desenvolva um parecer crítico, porém criterioso, sobre determinado assunto, estimulando que se tenha uma atitude dinâmica e cooperadora, etc. Enfim, é uma ótima ferramenta de interação para fortalecer ativamente a rede de construção de conhecimento, contribuir para que professores/tutores aprimorem o planejamento da disciplina, faça os (re)direcionamentos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante desse quadro, é possível afirmar que os fóruns, como os analisados aqui, se tornaram um lugar privilegiado de interação, um ponto de encontro para todos os inscritos acessar o conhecimento, discuti-lo, aprimorá-lo, para então, convertê-lo em práticas educativas.

Entretanto, da mesma forma como ocorre nas aulas presenciais, as interações no AVA estão sujeitas a instabilidades, risco de desvios, pelos alunos, do foco temático em discussão, seja pela falta, ou pouco entendimento do assunto devido à sua novidade, e/ou pela deriva dos alunos que aproveitam esse espaço para partilhar suas dificuldades, preocupações, ansiedades.

Ademais foram percebidos outros elementos nos fóruns, a considerar: a falta de autonomia e/ou motivação dos alunos em pesquisar a temática, resultando em pouco conhecimento sobre o assunto, e dessa forma não contribuir com boa argumentação, mas fazer apenas comentários vagos; a pouca habilidade do aluno de expressar textualmente suas ideias gerando insegurança para colaborar acerca do tema abordado; deixar de ler as participações dos colegas na discussão e conseqüentemente apenas repetir as mesmas coisas já comentadas; a falta de interação dialógica, por apenas perguntar ou responder por obrigação.

Além desses existem os alunos com aparente passividade, que apenas observa a discussão sem dela participar ativamente, segundo Mattar (2012) essa é a interação vicária, isto é, uma interação silenciosa, o aluno por observar e processar os dois lados da discussão (professores/tutores-alunos) já é útil para sua atividade mental de absorver o conteúdo que pode contribuir para o seu aprendizado. Porém, é mais um receptor, não colaborador na construção de conhecimento dos colegas.

É importante salientar também as características dos alunos que variam bastante, existem aqueles que têm rápida compreensão e maior facilidade de envolvimento nas atividades de modo autônomo; e outros que necessitam de ajuda e orientação constante, acompanhamento mais próximo. Conforme alerta Tardif (2008), na educação não se pode

deixar de levar em conta as diferenças individuais, porque quem aprende são indivíduos e não os grupos, por conseguinte os alunos são heterogêneos. A esse respeito o autor ressalta:

Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. (TARDIF, 2008, p. 129).

Algumas questões colocadas em debate a esse respeito apontam para a importância de os docentes estarem atentos a interações que contribuam mais eficazmente com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, tanto de modo individual quanto em grupo, em qualquer modalidade que seja. Em conformidade com isso, Tardif esclarece:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2008.p. 132).

A sociossemiótica concebe que nenhuma interação é completamente isenta de risco, cabendo ao docente efetuar escolhas da probabilidade de risco que aceitará na interação com o aluno em determinadas circunstâncias, e conseqüentemente produzirá diferente sentido.

No entanto, por maior que seja a prudência de uma conduta, por mais meticulosas as precauções das quais nos rodeamos, uma interação, quaisquer que sejam a natureza e o estatuto daquilo com o qual ou daqueles com os quais entramos em relação, nunca está, nem pode estar totalmente isenta de riscos, nem para si mesmo, nem para os outros. (LANDOWSKI, 2014b, p. 17).

Com respeito às interações virtuais entre docentes e alunos no AVA, é importante levar em conta que embora tais interações entre os sujeitos professores-tutores-alunos se limitem à linguagem verbal escrita nos *chats* e/ou fóruns, elas omitem aspectos da comunicação presencial — expressões faciais e gestuais, bem como a linguagem oral, a modulação e o tom da voz —, que produzem determinados efeitos de sentido. No entanto, conforme vimos, a linguagem escrita nos permite conhecer alguns aspectos também, através de marcas gráficas relativas ao tamanho das letras. Para isso, existem diversas teorias, por sua vez, a teoria e metodologia da sociossemiótica, nesta pesquisa, mostrou-se útil para analisar a interação verbal escrita, apontando para os modos em que a aproximação entre os sujeitos permitem uma experiência sensível de efeitos de copresença.

No conjunto dessas narrativas, os fóruns partiram de uma regularidade, característica do regime de interação da programação, em que a margem de risco é mínima, pois consiste em usar o local determinado e os inscritos participam com seus comentários, de acordo com o enunciado. Durante as interações foi possível evidenciar uma série de passagens de um regime para outro, em movimento contínuo, do regime de programação ao da manipulação, acidente (acaso) ao do ajustamento. A estratégia regida pela intencionalidade, de caráter manipulador esteve presente na maior parte das interações, usada para motivar objetivamente o sujeito pelas vantagens no intercâmbio de valores; outras vezes, na maioria delas, de motivação subjetiva, por oferecer valores a serem conquistados em que esteve em jogo o reconhecimento de um dos actantes pelo outro. Entretanto, por esta estratégia oferecer provável risco, alguns sujeitos manipulados não se submeteram à vontade do manipulador, não houve acordo e a ação não foi realizada. Enquanto que, o imprevisível acidente, regido pela aleatoriedade, quando aconteceu foi redirecionado produzindo um deslizamento para outro regime. Contudo, a casualidade do ajustamento sensível mostrou-se eficaz.

O gênero digital de comunicação com propriedade assíncrona dos fóruns, concede aos tutores o tempo necessário para uma reflexão e planejamento para elaborar a escrita antes de publicar seus comentários, isto é, permite formular e/ou reformular o quê e como dizer aquilo que precisa ser dito, visando mover o aluno, conforme a necessidade individual ou do grupo de alunos, a fazer fazer e/ou fazer ser o que o professor/tutor deseja e entende que resultará em vantagens no intercâmbio de valores educativos.

É comum na educação a distância a interação partir sempre de uma regularidade, característica do regime da programação. Os ambientes são organizados com papéis temáticos pré-estabelecidos, em que o professor/tutor (o enunciador), tem como objetivo maior elucidar questões relativas às disciplinas do curso. Estes atores (destinadores) detêm um saber, que buscam compartilhar com aquele que não tem (destinatário), e este segundo acredita que aquilo que está sendo dito é verdade, proporcionando ao destinatário a construção do conhecimento necessário para realizar o que o enunciador solicita que seja feito. É uma adaptação unilateral de um ator a outro, do fazer-ser o que se espera que seja o seu papel temático de aluno.

Porém, conforme vimos, toda interação está sujeita ao risco de as coisas não acontecerem conforme programado, neste caso a conduta irá provir de duas coisas essenciais, conforme explica Landowski:

Transcendendo tanto as relações de causa e efeito sobre o plano físico quanto as regularidades comportamentais programadas pelo social, as condutas de um “sujeito” conforme sua definição, só podem provir da *motivação* ou de *razões*. (LANDOWSKI, 2014b, p. 25).

Ao usar estratégias motivacionais para levar o sujeito a fazer algo, sua motivação advém da aquisição das competências modais: “querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer, modalizam ou modificam a relação do sujeito com os valores e os fazeres.” (BARROS, 2003, p.22). A estratégia que o destinador (tutor) usará pertence aos quatro grandes tipos de figuras de manipulação: a tentação, a intimidação, a provocação e a sedução. O seu uso dependerá da competência modal necessária para mover o destinatário-sujeito à ação. O fazer persuasivo ocorre pela adaptação unilateral, o manipulador (tutor) numa instância actancial superior, que define os valores em jogo, propõe um contrato e julga se a ação do destinatário (aluno) cumpriu ou não a sua parte do contrato.

O tutor pode, pela forma de usar o regime da manipulação motivar objetiva e/ou subjetivamente o aluno. Isto é, importa que ele desenvolva a perspicácia de saber como e quando usar as diferentes formas de persuadir o aluno. Isso corrobora com as afirmações de Tardif quando diz:

A persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos linguísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilhar os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola. [...] a persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos [...] são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões [...]. (TARDIF, 2008, p. 140).

O tutor e o aluno são capazes de participar do jogo da manipulação, porque o tutor se assegura que o seu interlocutor possa prever as vantagens que obterá se fizer o que ele deseja.

Nos diálogos constantes com os alunos do curso, o tutor passa a conhecer melhor cada um deles, sabe o que pensam e sentem, e pode motivá-los e envolvê-los na realização dos procedimentos pessoais requeridos. Afirma Landowski (2014b, p. 33)

[...] se o estrategista-manipulador reconhecer o querer do outro e, melhor ainda, se se dedica a conhecê-lo em profundidade, a torná-lo tão transparente quanto possível, a detectar suas determinações [...], é unicamente para manipulá-lo com maior segurança, para ganhar mais poder sobre ele, atuando sobre suas motivações e suas razões, eventualmente as mais secretas.

Como o tutor pode saber que tipo de estratégia usar, com a intenção de persuadir ou seduzir o aluno ou o grupo de alunos para que em determinada situação tenha maior eficácia? Conforme Landowski (2014b, p.29), se a intenção é persuadir ou seduzir de alguém, “começamos por tratar de colocarmo-nos em ‘seu lugar’ por meio de uma espécie de empatia.

Felizmente, nesse domínio, a intuição revela-se mais eficaz que muitas práticas de caráter científico.”

Durante a interação surgem situações inesperadas, acontece algo aleatório, que causa uma descontinuidade de comportamento predeterminado, uma situação que para a sociosemiótica está prevista no regime do acidente.

Comumente, quando na interação é instaurado o acidente, o ajustamento será necessário, por ser um regime fundado na sensibilidade. Para o professor/tutor se ajustar é necessário rejeitar por completo uma intenção ou procedimento prévio de tentar submeter o outro à uma manipulação. Concernente a isso pondera Landowski:

Ambs supõem que o parceiro com o qual se interage e com quem, no caso, tenta ajustar-se, seja tratado como um actante sujeito de pleno direito, e não como uma coisa de comportamento estritamente programado [...] no ajustamento como na manipulação, as mesmas causas não produzem sempre e automaticamente os mesmos efeitos. É isso que faz de ambos procedimentos práticas mais arriscadas que as da programação. Tal se deve ao fato de que o fazer do outro ator, aquele a que se manipula ou com o qual se ajusta, não está encerrado nos limites de um papel temático, mas suspenso às reações abertas de uma "competência". (LANDOWSKI, 2014b, 49).

O ajustamento é uma adaptação ao outro, esse regime de interação abrange a capacidade sensível de produção de sentido, pois é necessário haver a capacidade dos sujeitos sentirem-se mutuamente, uma apreensão estética. Envolve estabelecer uma harmonia que visa atingir objetivos comuns, numa convergência com o ponto de vista de Tardif:

[...] os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas.” (TARDIF, 2008, p. 130).

Na interação, as trocas, sejam de qualquer instância de valores, físicos ou simbólicos, motivam os sujeitos à ação. O professor/tutor ter a compreensão dos efeitos de sentido que emergem em sua interação com os alunos, ao utilizar a linguagem verbal escrita, pode lançar mão dos regimes de interação de modo que permita manter uma continuidade, ou possa intervir para mudanças que auxiliem os alunos no ensino e na aprendizagem.

6.2 Conceito e Constituição de Competências para EaD

A importância das competências no contexto educacional tem um papel destacado, porque está relacionada ao sujeito resolver situações e/ou encontrar solução para problemas

do cotidiano nos seus distintos graus de complexidade. Igualmente para a educação na modalidade a distância, as competências nesse caso, traz uma mudança de postura dos que participam dela. Portanto, os autores referenciados nesta pesquisa convergem na conceituação de que a competência é a capacidade de agir de modo eficaz em consequência da necessidade de superar uma situação-problema.

De acordo com as considerações feitas somos ajudados a entender que o sujeito da EaD, desenvolve competências correspondentes ao seu desenvolvimento biológico, abrangendo a cognição, no seu papel em adquirir e gerir o conhecimento; a afetividade que impede à ação; e o convívio social que interioriza maneiras de ser. Ao passo que, o que sustenta e impede as competências a se estabelecerem são os recursos de mobilização (afetividades) e a evolução (criatividade). Ressaltando-se que depende do sujeito utilizar com mais ou menos intensidade esses recursos para atingir o objetivo pretendido.

Partindo das pesquisas de Behar (2013), as competências são consideradas como um conjunto de elementos compostos pelos conhecimentos (domínio do saber), habilidades (domínio do saber fazer), e atitudes (domínio do saber ser), os quais a autora sintetiza na sigla CHA.

As competências da comunicação são comuns aos três perfis de atores: professores, tutores e aluno. Todavia, conforme exposto desde o início deste trabalho, um dos objetivos é destacar competências da interação na linguagem verbal escrita importantes ao tutor.

6.2.1 Competências da Interação Verbal Escrita: Tutor-Aluno

Diante do fato de que as competências do sujeito tutor estão relacionadas a resolver situações e/ou encontrar solução conforme os desafios que se apresentam para manter uma interação com os alunos, principalmente, por meio da linguagem verbal escrita, há necessidade de atualização, reconstrução, como também desenvolver novas competências.

Através da pesquisa e análise das interações na linguagem verbal escrita entre as tutoras e alunas desse curso objeto de estudo, foi possível identificar conhecimentos importantes que ajudaram a mapear o conjunto de elementos que compõem esse tipo de interação.

Para essa competência, foram apontados alguns conhecimentos necessários ao tutor na sua interação na linguagem escrita, que ao serem colocados em prática nas situações com as quais os tutores se deparam, bem como no exercício constante desenvolverá a habilidade, isso será evidenciado nas atitudes, ou seja, no modo de ser do tutor. É importante lembrar que os recursos que mobilizam essa competência são a criatividade e a afetividade, que por

sua vez os tutores poderão desenvolvê-las, com vistas a ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos e concluir sua formação.

6.3 A Problematização Profissional do Tutor

Em virtude de todos os apontamentos feitos nesta pesquisa, verifica-se que a atividade do tutor é de caráter docente, sua atuação é de professor, sem necessidade de mais argumentos que comprovem isso. Entretanto, os documentos oficiais ao se referir ao corpo docente na EaD, não inclui os tutores, mas informa que o “corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições.” (BRASIL, 2007, p. 21). Porém, a expressão 'quadro diferenciado' não é especificada. Por conseguinte, na essência, o diferencial entre o papel do professor e do tutor é que o professor deve ser capaz de realizar a arquitetura pedagógica (os aspectos organizacionais, os conteúdos, os aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos) e as estratégias para aplicá-la.

Devido a isso existe uma grande discussão a respeito do papel do tutor na EaD. Schmid (2004, p. 278), entende que:

el tutor no enseña en el sentido convencional del término. No da clases ni produce materiales. El tutor acompaña, orienta, guía, propone caminos alternativos si el estudiante los requiere; el tutor contiene, advierte sobre situaciones complejas o conflictivas; a partir del conocimiento individual de los alumnos sugiere la formación de grupos de trabajo colaborativos o la conformación de redes con propósitos específicos; evalúa y reorienta los procesos de aprendizaje del cursante para obtener mejores logros; procura conocer los motivos últimos que animan a sus estudiantes para contribuir mejor al proceso de significación del aprendizaje.

Bortolozzo, et al (2009), ao trabalharem na formação de professores-tutores nos cursos de formação continuada a distância ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), salientam que a denominação tutor, comumente utilizada na educação a distância, não dá conta de prover a concepção e as atribuições desse profissional.

Ao discutir os conceitos utilizados por alguns especialistas para a distinção entre as funções do professor e do tutor, Bortolozzo (2009, p. 6163-6164), argumenta que:

No dizer de Preti (1996, p. 40), “cada instituição busca construir seu modelo tutorial que atenda às especificidades regionais e aos programas e cursos propostos”. O mesmo autor atribui ao tutor função intermediária “entre o estudante, o material didático e o professor” (1996, p. 40). Dessa forma, em geral, a função de professor é vista como diferente da função de tutor. Enquanto o primeiro organiza o conteúdo e elabora o material a ser utilizado

nos cursos, o segundo desempenha um papel de mediador entre o material didático e o cursista – é o contato do aluno com a instituição de ensino. Lima & Rosatelli (2003, p. 3) definem EaD como – “processo de ensino-aprendizagem que não exige a presença física do professor, estando os alunos sob a supervisão contínua e imediata de um tutor”. Nesse conceito, está explícita a distinção entre professor e tutor.

Em suma, Bortolozzo conclui explicando o motivo da SEED/PR usar o termo “professor-tutor”, já que o tutor media o processo para que de fato ocorra a aprendizagem, enquanto que o professor elabora e prepara o material didático a ser utilizado para o desenvolvimento da aprendizagem:

Ora, se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor. Por essa razão, a SEED optou pela terminologia professor-tutor. (BORTOLOZZO, et al. 2009, p. 6164).

Por sua vez, Schneider (2014, p.58), em sua tese doutoral, diz considerar que:

o tutor é um assistente ou colaborador do professor, pois é um profissional graduado, entretanto ainda está realizando, na maior parte das vezes, sua formação pós-graduada. Logo, a oportunidade de atuar como tutor permite também formar-se para a futura docência na educação superior, sendo uma espécie de estágio docente.

A autora admite, ainda, que a questão do tutor é bastante complexa por não ser uma função registrada como ocupação no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO). “Na busca por 'tutoria', a palavra não foi encontrada. Em relação à palavra 'tutor', ela não foi encontrada como 'família', 'ocupação' ou 'sinônimo' que são categorias do CBO para busca.” (SCHNEIDER, 2014, p. 53).

Ao levar em conta esses, e outros, aspectos a respeito do papel do professor que atua na tutoria em diversas IES, Mattar (2012) faz críticas contundentes acerca da precariedade desse trabalho docente. Considera que o poder público tem responsabilidade em reservar ao tutor um papel secundário, evidenciado pelas questões trabalhistas, remuneração inferior, ou bolsas com valores menores, apesar da formação exigida e do discurso sobre a importância do tutor na EaD.

Na mesma direção Lapa e Pretto (2010, p. 91) salientam que as diretrizes financeiras da UAB determinam o papel docente na EaD, e seus diferentes papéis, que enquadram os tutores como profissionais bolsistas, não dão o direito a eles “a declaração de trabalho

mencionando a função "professor", evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação."

Scottini (2012, p. 82) em seu trabalho indica que "como consequência do crescimento da educação a distância e da falta de regulamentação para o trabalho docente virtual, observa-se a precarização das condições de trabalho." Visto que os contratos de trabalho quando existem são vagos, temporários, pagos em forma de bolsas, assim evita a criação de vínculo e todas as demais obrigatoriedades de benefícios trabalhistas. Por isso a autora busca o debate dos aspectos jurídicos para nortear os atores sociais na elaboração de normas específicas para o trabalho docente virtual.

Continua a autora, apud Iranita Sá (1998, p. 46) afirmando que:

"exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais", pois este necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal. Na formação acadêmica, pressupõem-se capacidade intelectual e domínio da matéria, destacando-se as técnicas metodológicas e didáticas. Além disso, deve conhecer com profundidade os assuntos relacionados com a matéria e a área profissional em foco. (SCOTTINI, 2012, p. 107).

A esse respeito Schmid (2004, p. 283) admite que:

Seguramente será preciso ajustar los diseños del subsistema tutorial, mejorar las condiciones de trabajo, proveer a una mejor selección y a una capacitación permanente de los tutores como miembros del equipo que diseña y desarrolla el programa.

Concernente ao panorama da situação profissional do tutor na EaD, é necessário que se pense sobre as condições atuais desse ator, para que as políticas públicas elaborem uma legislação que iniba a precarização do trabalho docente, desdobrado em baixa remuneração e falta de reconhecimento profissional.

Contudo, esta é uma problematização que permanece em aberto para discussões, "já que nem o MEC nem as IES acenam com qualquer intenção de mudança na situação atual, em razão de ser lucrativa e confortável para os dois lados." (MATTAR, 2012, xx).

Sem dúvida, com o aumento dos cursos na modalidade a distância, continuam sendo necessárias discussões sobre essa temática, que além do mais também visam o aprimoramento da formação de professores que atuam nessa modalidade educacional. Mas, por enquanto nada indica que essa problematização será solucionada a curto ou médio prazo, mesmo porque na Resolução mais recente, que Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, o tutor é considerado um "profissional de nível superior [...] que atua na área de conhecimento

de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD.” (BRASIL, 2016). Esse profissional não é categorizado. Conforme já apontado esta é uma problemática que permanece sem uma solução previsível.

6.4 Conclusões

As práticas educativas, assim como ocorre nas práticas sociais, são analisadas e questionadas frequentemente, principalmente em vista da compreensão dos sentidos que emergem nas trocas e relações entre os sujeitos. Assim, após as análises dos diálogos mantidos nos fóruns é possível inferir que os sujeitos atuantes no AVA dispõem de recursos para manter a interação interpessoal, a comunicação e expressão de conhecimentos, ideias, opiniões, sentimentos etc., baseada na competência modal de caráter cognitivo e afetivo que possibilita mobilizar a atitude do indivíduo.

O conjunto das narrativas analisadas possibilitou identificar a presença dos quatro regimes de interação e sentido propostos por Eric Landowski(2014b), em que o autor coloca em perspectiva diferentes regimes de sentido e de risco que podem ser descritos na escolha dos indivíduos. Os fóruns partiram de uma programação fundada numa previsível regularidade de participação. Entretanto, durante as interações foi possível evidenciar uma série de passagens de um regime para outro, em movimento contínuo, do regime da manipulação, acidente (acaso) ao do ajustamento.

O regime mais evidenciado na maior parte das interações foi o da manipulação, regido pela intencionalidade, de caráter persuasivo, usado para motivar objetiva e subjetivamente os alunos. Contudo, os imprevistos e aleatórios acidentes, ocorrem assim como em qualquer tipo de interação, quando alunas fugiam da temática da discussão, interpretavam de maneira inusitada uma mensagem, ou traziam uma problemática nova para a discussão. Desse modo, a interação do tutor acabou sendo um constante regime de ajustamento sensível, importante no contato com diversas alunas e eficaz para lidar com os imprevistos. Essa possibilidade de vivenciar um regime de sentido e sua passagem para se relacionar com o outro não cessa em nenhum ponto do seu percurso.

Partindo do princípio de que todo sujeito pode se converter em um sujeito motivado e de razão por um querer, crer, saber, fazer e também querer que o outro queira, crer que crê, saber que sabe, fazê-lo saber, o tutor poderá usar um ou mais tipos de estratégia na interação com o aluno. Amiúde, as estratégias pedem flexibilidade e boa dose de sensibilidade às necessidades dos alunos.

O tutor ao compreender os efeitos de sentido que emergem em sua interação com os alunos, através da linguagem verbal escrita, poderá intervir propondo mudanças que auxiliem os alunos ao usar uma estratégia interação de modo que permita manter uma continuidade

no ensino e na aprendizagem. Se a intenção é persuadir ou seduzir o aluno ou o grupo de alunos para que em determinada situação tenha maior eficácia, vale lembrar a o argumento de Landowski (2014b, p.29), “começamos por tratar de colocarmo-nos em ‘seu lugar’ por meio de uma espécie de empatia”.

Com base nas referências apontadas e oriundas dos estudos da sociosemiótica para as análises das interações na linguagem verbal escrita é possível destacar que essa competência pode ter a seguinte descrição: fundamentada na clareza, objetividade e estabelecida em estratégias persuasivas, motivacionais e sensíveis.

O papel do tutor, nesse curso, foi essencial para cooperar com seu êxito, sendo que a tutoria correspondeu ao que estava previsto no projeto pedagógico do curso. O que se deveu à responsabilidade assumida pelas tutoras do curso, que visaram antes de qualquer coisa, contribuir para que o/as aluno/as se sentissem próximos, que pudessem perceber pela interação evidenciada o interesse, em todos os aspectos necessários que construíssem conhecimento na área que escolheram, resultado do ensino e da aprendizagem eficaz.

Apesar do reconhecimento que o trabalho da tutoria tem nos cursos EaD, e as próprias professoras-alunas desse curso não diferenciarem a atuação das tutoras com o das professoras na questão do ensino, é frágil o vínculo do tutor nas IES, é baixa a remuneração, ou bolsa, atua na docência, mas não tem o reconhecimento da docência inerente à atuação, tampouco é um professor. Qual é a sua profissão? Esta é uma questão que permanece sem resposta.

Enfim, considerando as competências desenvolvidas e papéis desempenhados pelo tutor, um possível desdobramento da pesquisa que pode contribuir para o campo da educação está relacionado à problematização nos modos de constituição de identidades dos tutores, um grupo que ocupa uma posição intervalar e de mediação nos contextos da EaD.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Psicologia educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, Diana L. P. Rumos da Semiótica. **Todas as Letras J**, v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/648/578>>. Acesso em: 06 dez.2016.
- BARROS, Diana L. P. de. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, Patricia. A. et al. Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In.: BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 20-41.
- BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BORTOLOZZO, Ana R. S.; BARROS, Gilian C.; MOURA, Leda M. C. Quem é e o que faz o professor-tutor. In.: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - Educacere**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2364_1049.pdf>.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 1971. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BRASIL. Decreto Nº. 5.622, de 29 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, agosto, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Outubro, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. LEI Nº 12.287, de 13 de julho de 2010. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CES). **Diretrizes e Normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Parecer CNE/CES Nº:564/2015. Parecer Homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/3/2016, Seção 1, Pág. 22. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL, Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 05. abr. 2016.

BRASIL, Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio Pró-Licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CABRAL, Ana L. T.; CAVALCANTE, Alessandra F. Linguagem escrita. In: CARLINI, Alda L.; TARCIA, Rita M. L. **20% a distância, e agora? Orientações práticas para o uso de**

tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010, p. 53-80.

CARVALHO, Marie Jane S. NEVADO, Rosane A. MENEZES, Crediné S. de. **Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância: concepções e Suporte Telemático.** 2005. Disponível em: <http://vipzprofes.pbworks.com/f/arquiteturas_pedagogicas_sbie2005.pdf>. Acesso em: 16. abr. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** v. I. Trad. Roneide Venancio Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOLLE, Jean Marie. **Para além de Freud e Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1993.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

EISNER, Elliot. **O papel da arte como disciplina.** Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-94.

FAEB. **Documentos.** Disponível em: <<http://faeb.com.br/documentos-faeb.html>> Acesso em: 20 out. 2016.

FIORIN, José L. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral.** Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas 1. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2007.

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

GERALDI, João W. **Portos de passagem.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GREIMAS Algirdas.J.; COURTÉS Joseph. **Semiótica: Dicionario razonado de la teoria del lenguaje.** Madrid: Gredos, 1990.

GREIMAS, Algirdas J. **Da imperfeição.** Traduzido por Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

GREIMAS, Algidas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica.** São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, Leda M. B. Entrevista. **Revista Palíndromo**, Florianópolis, v.4. n.4 p. 157-163, 2010. Disponível em:

<http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino_de_arte/4_revista_completa.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

GUIMARÃES, Leda; LOUSADA, Teresinha. **Novos e Velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EaD**. Trabalho apresentado ao ConFaeb. S/d. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/leda_guimaraes_e_teresinha_loseda.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida: ensaios da sociosemiótica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo-Campinas: EDU/Pontes, 1992.

LANDOWSKI, Eric. Viagem às Nascentes do Sentido. In: SILVA, Ignácio Assis. (Org.). **Corpo e sentido: a escuta da sensível**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 21-43.

LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana C.de (Eds.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 269-278.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Galáxia**. Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, São Paulo, v. 1, n. 2. p.19-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Revista Educação e Realidade**, n. 30, v 2. jul-dez, 2005, p.93-106. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12417>>. Acesso em 15 out. 2015.

LANDOWSKI, Eric. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galáxia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/19609/14586>>. Acesso em 24 out. 2015.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014b.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n.84, p. 79-97, 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 15 maio. 2015.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA Catley S.; MACHADO, Michelle J. As letras falam: afetividade e escrita em cursos de Educação a Distância. **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Catley-Santos&Michelle-Jordao.pdf>>. Acesso em 30 de jun. 2016.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcelo (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO Leticia R., LONGHI, Magalí T.; Patricia. A. BEHAR. Domínio Tecnológico saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith. (Org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 93-110, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2008.p.141-171.

MATAI, Patricia H. L. S; MATAI Shigueharu. Educação Cooperativa: Andragogia. In: **Pedagogia no Ensino Superior**. Coleção: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior. OPDES, Nº 17. Universidade de São Paulo – Escola Politécnica, p. 33-52, 2011. Disponível em: <<https://www.esec.pt/pagina/opdes/wp-content/uploads/2009/07/n17v4.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Bel Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATTAR, João. **Tutoria e interação na educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEDEIROS, Afonso. Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: **Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos**. Goiânia, 24-27 de novembro de 2010, p. 86-104. Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 29 jul.2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOMOLI, Daniel B.; STORCK, Karine; LOPONTE, Luciana P. **Formação de Docentes de Artes Visuais para Colorir: Processos, Políticas e Experiências de Formação**. Trabalho apresentado ao III Encontro Regional Sul da FAEB. Caxias do Sul, 2016. Não publicado.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MOREIRA, Marco A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2016.

MORESCO, Silvia F. da S; BEHAR, P.A. Domínio cognitivo de Piaget. In: BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 82-105.

OLIVEIRA, Ana C. de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.2, p. 107-122, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12419/7349>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

OLIVEIRA, Ana C. de. As interações Discursivas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. **O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da Sala de Aula Virtual**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSÔA, Luís A. G. de P. A utopia da segurança: interações arriscadas da publicidade de seguros. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 683-702.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGESD. **Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância**. Disponível em: <<http://www.regesd.tche.br/>>. Acesso em 10 mar. 2015.

SAMPAIO, Jurema L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância?** 2014. 288 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SANCHO Juana M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p.218 - 230.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Revista Em Aberto: Educação a distância**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun.1996. Publicação INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000705.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2014.

SCHMID, Ana M. Tutorías: los rostros de la educación a distância. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 275-285, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero22.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância**. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCOTTINI, Débora T. Aspectos Trabalhistas na Educação a Distância. **Boletim Científico**. Escola Superior do Ministério Público da União. n. 39 - jul./dez, 2012. Disponível em: <<http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-n-39-julho-dezembro-de-2012/aspectos-trabalhistas-na-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 17 Maio. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. **Fundamentos Teóricos para um Estudo da Argumentação em Semiótica**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). **Arte Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-77.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUIN, Antonio A. S. **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, outubro, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313708014>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ANEXO A – FÓRUM 1

SEMINÁRIO INTEGRADOR 03: A ESCOLA E O CONTEXTO ATUAL sobre a necessidade das “DIVERSAS NARRATIVAS”

Fóruns / ► Trabalhando o texto elaborado a partir da atividade “Em minha sala de aula”.

Bem, neste fórum, na realidade, não vamos trabalhar somente o texto, no sentido de fazer as correções necessárias nos textos que necessitarem ser corrigidos.

Este fórum se destina também a gerar subsídios para apontar uma sequência possível pressuposta pelos textos enviados por cada um de vocês na tarefa “Em minha sala de aula”.

A ideia é desenvolvermos juntos alguns caminhos que possam ser apropriados e reconstruídos por cada um em seu exercício de ser-professor-professora.

E, por favor, professores/as que não estão no momento em sala de aula, utilizem a imaginação e criem uma narrativa com possibilidade de ser verdadeira, principalmente definindo a etapa de escolaridade, ou seja, definindo a etapa de desenvolvimento que seria possível de ser trabalhada a proposta fictícia. Entretanto lembrem-se que, mesmo imaginada, aqui vocês terão que partir da “conversa” em sala de aula, das possíveis “solicitações de seus alunos”.


Alerto a todos que este fórum é muito especial, pois cada tópico novo deverá ter o nome de um aluno do curso e, necessariamente este aluno “nominado” já deverá ter enviado anteriormente a sua tarefa, e mais, fiquem atentos, pois a tarefa já deverá ter sido revisada, tendo uma primeira correção por parte dos tutores ou de algum professor.

Preste atenção: Se você for falar de seu trabalho, então escolha uma resposta em um tópico com o seu nome e se for comentar ou acrescentar uma reflexão ou sugestão ao trabalho de seu colega então escolha o tópico com o nome de seu colega.

Esta foi a melhor forma que consegui para organizar os conteúdos direcionados a cada um de vocês e articulados aos trabalhos individuais.

Seguem os blocos de diálogos selecionados⁴² das postagens nesse fórum:

⁴² Para uma leitura relativamente confortável dos trechos selecionados dos fóruns será necessário ajustar o zoom da tela para 200%, visto que os recortes quando colados no formato deste documento impossibilitam a leitura devido ao tamanho.

 Professora M por E P R
S A - sexta, 7 maio 2010, 21:51

[Narrativa.doc](#)

Olá M .

Anexei seu texto a este tópico para algumas considerações.

Acredito que você encontrou uma boa alternativa para realizar esta tarefa, pois as narrativas são de pessoas reais com quem você tem contato e isto te permitirá estabelecer a etapa de escolaridade e de desenvolvimento possível de ser trabalhada.

O conceito deles sobre objetos artísticos é o que em geral muitos também têm, pois veem a pintura, escultura, poesia e música como arte, mas também incluem objetos decorativos artesanais como arte.

Você aponta para a necessidade de encaminhar um estudo mais específico para obterem maior conhecimento que os auxilium a estabelecer possíveis relações entre arte e artesanato. Que o foco principal e de interesse percebido seria traçar um paralelo entre arte e artesanato, artista e artesão.

Creio que será um enfoque bem interessante.

Agora será importante que especifique estas possibilidades, destacando o modo que pensa trabalhar estas questões.

Primeiras considerações:

A Arte e o Artesanato estão ligados à cultura, mas a questão é como cada um se apropria dela. O artesanato se apropria da cultura para trabalhar, na matéria, a produção de um objeto e sua venda. É um fazer que se repete ligado a uma questão de sobrevivência. O artesão tem habilidade, seu trabalho mantém viva a técnica, que na maioria das vezes está ligada a uma tradição; sua técnica é usada com a finalidade de produzir uma forma utilitária.

A Arte se apropria da mesma cultura, mas usa esta linguagem ligada a um conceito de expressão. O modo e a forma como se apropria da linguagem é que faz a diferença.

Acredito que o que mais auxilia no aprendizado é vivenciá-lo.

Para o aluno ficará muito clara a diferença entre o que é arte e o que é artesanato, por conhecer o que está envolvido na elaboração de cada um.

Uma sugestão: convidar ou visitar um artesão da comunidade para que apresente seus trabalhos e demonstre como o executa. Eles têm muito a ensinar. Isto estimula os alunos a conhecer e valorizar as manifestações de arte popular que está próxima deles, além de abrir seus horizontes para a cultura universal.

Depois conduza uma conversa por meio de questões norteadoras para que eles apresentem seus conhecimentos acerca de questionamentos que fará, é importante que o professor, juntamente com os alunos organizem um conceito do que é Artesanato.


Etapas seguintes: planeje uma atividade com a turma, oferecendo os mesmos materiais, mas vá além de pedir que simplesmente produzam um objeto. Peça que trabalhem questões e enfoques que contextualizem um assunto.

Antes de uma pesquisada em artistas que utilizam técnicas artesanais em suas produções e mostre para eles.

Uma dica: a tutora presencial do polo de G B , apresentou uma escultura de 1,90m feita com sacolas de supermercado utilizando a técnica do crochê. Ela conta que desde pequena gostava de fazer crochê e outros tipos de trabalhos manuais. Depois que se formou em Artes Plásticas descobriu uma técnica de produzir linhas com sacolas plásticas de supermercado.

As possibilidades de conduzir este tema são muitas. O que sugeri é uma delas ... talvez esse seja um bom início, não acha?

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)


 Re: Professora M por M P R
P R - segunda, 10 maio 2010, 17:07

Profª E , quando optei por desenvolver com meus alunos estudos mais aprofundados sobre Arte X Artesanato, levantei uma série de questões que não relacionei na descrição anterior, porém algumas das suas sugestões fazem parte do que tenho em mente, levar os alunos a ter um contato maior com artista e artesões para que tenham uma compreensão mais clara sobre a diferença entre eles. Acredito que por meio deste convívio seja possível acordar nos educandos um interesse mais específico para posteriormente poder direcionar o trabalho.

Assim como por meio das experiências que estamos tendo durante o desenvolvimento desta graduação, visitando espaços onde temos um contato íntimo com o mundo das artes, percebo que assim se fará mais significante o aprendizado.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)


[Avaliar...](#)

 Re: Professora M por E P R
S A - segunda, 10 maio 2010, 19:00

Oi M

Fico feliz em saber que o que já tinha em mente foi ao encontro daquilo que sugeri. E concordo que é através do contato pessoal com a arte que construímos um referencial concreto e melhor entendimento dos aspectos envolvidos com a arte. Então aguardo uma ampliação da sua narrativa, expondo como pretende fazer uma inserção de conteúdos da arte para articular o fazer, o apreciar e o contextualizar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora M por M P R
P R - terça, 18 maio 2010, 19:12


[Minha_Sala_de_Aula.doc](#)

Olá profª E , procurei detalhar melhor como trabalhar em minha sala de aula Arte e Artesanato, espero que tenha conseguido expressar tudo que tenho em mente com este trabalho, aguardo sua opinião.

Abraços!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

 Re: Professora M por E P R
S A - quinta, 20 maio 2010, 16:12

[A_Arte_como_valor.doc](#)


Oi M .

De acordo com tua proposta exposta, comento o seguinte:

1. promover e conduzir uma discussão entre os educandos é sempre muito importante, como disseste, para que juntos construam ideias que irão ao encontro do conceito que diferencia um do outro. Mostrar algumas obras, fazer a leitura delas, questionar e instigar para que percebam que conceitos eles notam que podem estar inseridos ali é um bom início para que formulem os diferenciais entre uma obra (que vai além da aparência) e uma peça de artesanato. Por exemplo: muito se questiona o porquê um boneco de argila que temos em casa não é arte, mas é considerado arte quando está no museu. (Estou anexando um texto que considero bem esclarecedor ao abordar este assunto sobre Arte e artesanato).
2. o encontro e a conversa com um artesão e depois com um artista (ou vice-versa) permitirá que fiquem mais claros os diferenciais entre a produção de cada um deles;
3. após estas etapas, apresentar algum tema do interesse deles e pedir que realizem um trabalho artístico que transmita uma ideia ou conceito sobre um tema escolhido pessoalmente, com os materiais que tiverem disponível, poderá ser mais interessante.
4. a exposição e conversa sobre os trabalhos é sempre um desfecho importante para as trocas de aprendizagem.

Você está no caminho!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora M por E P R
C P - quinta, 20 maio 2010, 21:12

Professora E , li o anexo e comentário que fizeste para a M .

Poderias falar um pouco mais sobre o boneco de argila que em casa não é considerado arte, mas se estivesse no museu seria.

Obrigada. E .

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Re: Professora M P R
por E S A - sexta, 21 maio 2010, 16:04

Oi E

Trouxe este assunto, pois muitas pessoas que visitam exposições de arte ou bienais se questionam sobre isto. Para entendermos melhor o que acontece vamos recorrer a um exemplo:

O artista Nelson Leimer utiliza em suas obras apropriações de objetos corriqueiros da cultura de massa, tais como: imagens de santos, São Jorge, Iemanjá, Santo Antônio, anjos, índios, macacos, cachorros, Mickey Mouse, Pató Donald, figuras de plástico, pelúcia, borracha, metal, madeira e gesso. Reuniu muitos destes objetos e criou um grande cenário, na obra - Lot(e), apresentada na 6ª Bienal do Mercosul. Mas, quando o artista se apropria destes objetos que muitas pessoas têm em sua casa, ele cria um trabalho que transmite uma intenção - que pode ser um questionamento, uma crítica, uma reflexão etc. O modo criativo como ele representa suas ideias interessa a críticos de arte, historiadores de arte e colecionadores.

Acessando o link abaixo poderá assistir um vídeo onde o artista fala brevemente da sua obra:
http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2644&id=001302&titulo=Nelson%20Leimer&auto=undefined

A atitude de apropriação de objetos é uma prática adotada por **muitos artistas**. É um deslocamento do objeto feito originalmente para outra finalidade. Um marco neste tipo de manifestação é do artista Marcel Duchamp (1887-1968) quando enviou para a uma exposição em Nova Iorque (1917) um urinol de porcelana, com o título Fonte. Introduziu a ideia de ready made (objeto já pronto) como objeto de arte. Duchamp ressaltava que as obras de um artista não eram as coisas que ele fazia, mas sim seus atos. Segundo o historiador de Arte Giulio C. Argan "o que determina o valor estético já não é o procedimento técnico, mas um puro ato mental, uma atitude diferente em relação à realidade". Ao longo do século 20 a arte abandonou o seu caráter narrativo e partiu para outros questionamentos e proposições.

Em geral, a arte hoje produz perturbação, provoca desequilíbrio, reorganiza a história, questiona aspectos estabelecidos, produz mais perturbação do que deleite estético (a beleza, ou maestria técnica). O artista transforma a expressão em criação, através do ato dá forma às ideias, partindo de uma bagagem cultural. A arte é a apresentação de um problema colocado pelo artista para ser pensado, refletido pelo espectador. Evidências disso é só recordar das obras expostas na exposição Alfabeto Enfurecido, na Fundação Iberê Camargo que visitamos recentemente.

Final, o que distingue o boneco de argila que temos em casa daquele do mesmo tipo que vimos no museu? Esta breve consideração e o artigo que anexeii, da doutora em História da Arte nos ajuda entender, um pouco, este e outros fatores envolvidos. Mais adiante no curso terão oportunidade de estudar melhor sobre isso.



Re: Professora M P R
por M P R - sexta, 21 maio 2010, 21:06

Que bom que minhas ideias começaram a tomar forma. Penso que neste caminho conseguirei despertar a curiosidade dos educandos sobre arte e a partir da construção que faremos melhor se dará a comunicação entre professor e alunos.

Obrigada pelas dicas e pelo texto enviado, vou inclusive imprimir para manuseá-lo muito.

Abraços!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Nota máxima:

Re: Professora M P R
por E C P - sexta, 21 maio 2010, 23:20

Professora E , obrigada mesmo por esta aula, que creia, foi muito significativa para mim. Foi clara, interessante e eu queria mais. Vou com certeza abrir o link enviado e imprimir suas palavras. Valeu!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Professora L B
por E S A - segunda, 10 maio 2010, 19:13

[Narrativa_coletiva.doc](#)

Oi L

Como você bem colocou é possível unir teatro e artes visuais. Além do que será muito enriquecedor para a turma realizar alguma atividade relacionada com as artes visuais.

Os próprios alunos ao citarem objetos que consideram arte, mencionaram entre eles, as máscaras. E entre as sugestões que foram dadas está a confecção de máscaras.

Talvez outros alunos, além daquele que questionou sobre que relação há entre teatro com objeto de arte, pensem da mesma forma.

Uma possibilidade seria fazer um breve apanhado histórico sobre o teatro como um início de proposta de trabalho.

Considerar os estudos que revelam que o Teatro surgiu com o próprio homem, quando encenavam seus rituais religiosos, rituais para a caça, para contar histórias e que junto estavam outras artes: a dança, a música e a pintura.

Lembrando que Pablo Picasso se inspirou em máscaras africanas para pintar algumas de suas famosas obras. (Mostrar algumas imagens)

Também que desde o surgimento do Teatro, na Grécia Antiga, como forma de representação, semelhante ao que conhecemos hoje, as representações eram interpretadas por atores principais que usavam túnicas e máscaras. Seria interessante mostrar algumas imagens das representações de máscaras que os gregos usavam.

Passar pelo século XVI, quando foi criada na Itália, uma forma teatral chamada Comedia dell'arte, onde os atores usavam máscaras. (Mostrar algumas imagens)

Que tal utilizar algumas técnicas da Comedia dell'arte, como a improvisação, a pantomina, criando algumas cenas onde tenham que usar máscaras? Os alunos fariam as próprias máscaras.

Existem diversas técnicas para a confecção de máscaras. E só encontrar a técnica que seja mais viável para a turma.

É provável que esta atividade possa render bons resultados, tanto na possibilidade de construir um objeto plástico interessante, como em desenvolverem a interpretação. Vamos conversando... Abraço.

P.S: Muito legal a foto.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora L B
por L S B - segunda, 10 maio 2010, 22:05

Oi Professora!

Adorei suas sugestões de trabalho com máscaras. Tenho bastante material teórico de teatro, com esse apanhado da pré-história a contemporaneidade. Gostei também das sugestões relacionadas a Picasso.

Na verdade esta semana iniciel o trabalho com máscaras neutras (sem expressão) para explorar o corpo. Os menores não queriam tirar a máscara, diziam que dava uma "tristeza", outros pediram para continuamos trabalhando com elas. Depois das sugestões, estou pensando em confeccionar máscaras com gesso para moldar no próprio rosto e podermos trabalhar e explorar mais. E já fica como um objeto de arte que foi construído por eles, lembrará sempre a aula e fora que é o símbolo do teatro.

Talvez consiga modificar um pouco a ideia de arte = enfite.

Obrigado!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Re: Professora L S B
por E S A - terça, 11 maio 2010, 14:39

Oi L

Que legal que gostou da ideia!

Em geral as crianças, adolescentes e até muitos adultos gostam bastante de fazer máscaras, especialmente as gessadas. Na atividade de modelar no próprio rosto despertará maior interesse deles. Segue em enviando teu planejamento para irmos conversando sobre o direcionamento que pretende seguir para que sejam inseridos conteúdos específicos da arte, articulados com o fazer, o apreciar e a contextualização (não necessariamente nesta ordem).
Abraço.



[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Professora E S
por E S A - quarta, 26 maio 2010, 23:51

[E_minha_sala_de_aula.doc](#)

Oi E

O texto que está anexado tem algumas correções gramaticais e peço que depois você confira com o seu texto original.

Cada um ter seu "Caderno de Registro" é muito interessante para que mantenham reunidas em um só lugar todas as informações e ideias que estão sendo desenvolvidas na disciplina, além de ser um material muito útil para uma avaliação do aproveitamento deles.

Conforme seu relato, numa conversa preliminar com a turma você trouxe a diferença que existe no conceito de arte e artesanato, no entanto, é através da discussão, do diálogo, dos questionamentos e da pesquisa bem direcionada, que será possível formularem conceitos em conjunto, favorecendo uma melhor compreensão do que está envolvido no fazer arte e no fazer artesanato.

Você explica que a turma pediu para realizar trabalhos com pinturas. Eu gostaria que você pensasse em atividades dessa natureza e outras, mas que propicie uma contextualização com a questão levantada, para que não seja simplesmente o ato de produzir algo, mas que permita um pensamento reflexivo junto com o fazer. Aguardo teu retorno mencionando o que planeja realizar, para que troquemos informações que contribuam para um desenvolvimento interessante desta tarefa.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora E S
por E S A - quinta, 1 julho 2010, 22:20

Professora

Pensei em duas possibilidades:

Estou trabalhando os fundamentos da linguagem visual com desenhos. Pensei em utilizar desenho de observação da figura humana (pode ser de um colega ou o seu próprio auto retrato). A atividade iniciaria com uma apresentação de imagens Renascentistas para dar ênfase ao que está sendo estudado como luz, sombra perspectiva, linhas tridimensionais, contextualização da época, valorização do humano, valorização do artista, etc. Pensei num trabalho de desenho e pintura onde eles pudessem buscar a forma de representação disso (da figura humana deles ou do colega) através de uma poética própria. Depois também pensei em um trabalho de pesquisa onde eles pudessem aprofundar mais os conhecimentos sobre o Renascimento. Depois disso fazer relações com a obra final terminada. Poderá ser feito exposição.

A outra possibilidade é o trabalho com o abstracionismo

-apresentação do estilo, época, contextualização

-Apresentação de imagens de artistas abstracionistas

-reflexão própria de cada aluno com o uso de música sobre um tema que norteia sua poética de trabalho

- depois disso o aluno deve buscar representar em formas não figurativas se inspirando no abstracionismo informal ou geométrico, o sentimento em relação a esta poética através de uma atividade de pintura (talvez usando textura também).

-depois poderia ser feita reflexão dos trabalhos, análises, apreciações, exposição

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Re: Professora E S
por E S A - sábado, 3 julho 2010, 03:42

[Imagens.doc](#)

Oi E

As duas temáticas são muito interessantes e favorecem atividades múltiplas e relacionadas. O conteúdo é rico e permite diversas conexões.

É interessante os alunos perceberem e entenderem as mudanças ocorridas na representação das figura humana no decorrer do tempo.

Sugestão

- Selecionar **duas imagens pontuais** de como o retrato e a figura humana era trabalhada no Alto Renascimento (período onde encontramos alguns dos famosos artistas, entre eles: Leonardo da Vinci – uma obra ícone – Mona Lisa; Hans Holbein – Os embaixadores).

- Fazer uma leitura informada, destacando os elementos formais presentes e uma mediação cultural, contando aos estudantes como grandes pintores começaram a se especializar em retratos durante os séculos XVI e XVII, que serviam aos interesses de famílias abastadas, pois era considerado um símbolo de status e uma forma de assegurar um lugar na posteridade. Depois no século XVIII o retrato se tornou provavelmente o meio que o artista alcançava riqueza e fama.)

No entanto, com o advento da fotografia (séc. IX) explicar como diversos artistas mudaram o modo de representação. Apresentar duas imagens, p.ex. Gauguin e Modigliani. Fazer uma leitura das imagens.

- Após isso, reunir as quatro imagens para que as situem historicamente, geograficamente, esteticamente, criticamente e façam as conexões.

- Passar pelo retrato cubista com Pablo Picasso – Mulher com chapéu azul.

Para uma [atividade](#) relacionada ao retrato cubista, veja:

<http://www.youtube.com/watch?v=oGELY7T8dLo>

E como pintar e desenhar retratos hoje?

Atualmente, mesmo com a existência da fotografia os artistas ainda fazem pinturas de pessoas, pois a pintura permite fazer retratos diferentes: expressivos, abstratos, imaginários, deformados. Inventar cores, formas e situações que não existem de verdade.

(p.ex.: O menino vê o avião, 1985 - Ivald Granato, Retrato s/ título, pintado pelos Gêmeos - Otávio e Gustavo Pandolfo).

Faça uma análise comparativa das imagens e levante o tema das transformações do retrato ao longo da história da arte. Fazer perguntas é uma ótima estratégia didática para realizar uma análise comparativa: O que mudou nas imagens? O que se mantém? Um retrato precisa ser semelhante ao modelo ou pode ser transformado pelo artista? Existe outro modo de representar uma pessoa?

O desenho enriquece muito a percepção dos alunos.

Você diz que: "Pense num trabalho de desenho e pintura onde eles pudessem buscar a forma de representação disso (da figura humana deles ou do colega) através de uma poética própria." Proponha aos estudantes, após aprenderem sobre o conteúdo, que realizem desenho de observação dos próprios colegas, os alunos sentados em duplas, frente a frente. Depois podem pintar este desenho.

Finalizar do modo que colocas: ser feita a reflexão sobre os trabalhos, análises, apreciações e exposição.

As imagens mencionadas estão no anexo.

Abraço.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Professora J
por E S A H - segunda, 31 maio 2010, 10:49

[Trabalho_J](#) doc

Olá J .

Gostei muito do modo como te colocas, pois está nos dando oportunidade de dialogarmos de um modo que nos permita trocas proveitosas.

Quando dizes ser "uma sonhadora medrosa que tem muito os pés no chão e alça voos curtos para que as quedas sejam menos doloridas", me identifiquei um pouco contigo, pois tive muitos momentos na minha vida em que também me comportei assim. No entanto, percebo hoje que o receio de errar não nos permite crescer muito, pois quanto maior a queda, mais força e aprendizagem tiramos dela.

O fato de estares agora fazendo este curso e te envolvendo de modo a tirar o máximo proveito dele certamente te ajudará a preencher muitas lacunas as quais identificas no momento. No entanto, não posso dizer que muitos outros questionamentos não surgirão.

Ao descreveres brevemente teus sentimentos e personalidade está te dando a chance de ser ouvida e perceber que existem muitas formas e modos de te expressares. Quando estudamos e conhecemos um pouco sobre a vida de alguns artistas percebemos o quanto eles transmitem sua personalidade, suas preocupações, suas angústias, frustrações, temores, desejos, insatisfação e muitos outros sentimentos, através de suas obras. Mais uma vez lembro Nietzsche que disse: "Temos a arte para não morrer da verdade".

Um modo que explica estar te permitindo alçar voos e refletir sobre as questões da Arte (que por sua vez é um reflexo do momento, da situação e do pensamento em que foi ou é criada), é fazê-lo junto com teus alunos. Não te preocupes com altura dos voos. "Não fiques nos baixos / Não subas às alturas / O mais belo mirante do mundo/ está no meio da encosta." – Nietzsche.

A pergunta: o que é arte? Sempre gera muitos conceitos, ideias e até um desconforto para muitas pessoas, pois não existe uma definição exata, a certa e a errada. Inúmeros artistas, pensadores, filósofos etc. expressaram seus conceitos sobre esta questão. É muito natural que aqueles que não têm envolvimento com arte tenham ideias pessoais muito vagas e indefinidas.

Perguntar aos alunos o que pensam sobre o que é arte permite ao professor, conhecer suas ideias e a partir delas direcionar pesquisas, trazer questões e abordagens para que construam algum entendimento sobre o assunto.

Os questionamentos que levantares foram bem interessantes. Uma das características de objetos artísticos é ser único. No entanto, há muito mais envolvido num objeto para ser considerado arte.

Te expresas do seguinte modo: "Agora vejo que tenho um longo caminho a seguir, retomar um pouco da teoria de forma a ajudar tais alunos a perceberem a Arte, nas suas vidas. Preciso-me re-educar e tentar atingir os objetivos da arte nesta condição pós-moderna em que estamos."

Agora te pergunto: estas questões são claras para ti?

Por enquanto te deixo a tarefa de leres, e ainda não o fez, o livro – "O que é arte", de Jorge Coli. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense.

Complemento ainda:

Quanto ao livro indicado para a leitura poderá encontrá-lo em:
<http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/tecnicos-e-cientificos/arte-o-que-e-arte-jorge-coli-colecao-primeiros-passos/>

O que fazer para que os alunos percebam a Arte em suas vidas e seu trabalho favoreça o ensino e aprendizagem? (é um questionamento que fazes). A teoria e a prática devem caminhar juntas. Inclui um conjunto de ações realizadas com a turma para que aprendam e o professor precisa dominar os procedimentos para poder compartilhá-los.

O melhor modo de ajudá-los a aprender arte é criar situações, desenvolver ações para que:

- os conhecimentos que foram historicamente construídos e aquele que trazemos conosco racionalmente sejam expostos; incentivá-los à pesquisa, para que tenham a experiência de investigar aquele objeto de conhecimento e formulem concepções pessoais.
- a leitura das obras artísticas, quer dizer, a familiarização com as diversas formas de produção artística; investigá-las e se expressarem acerca daquilo que veem e pensam do que está representado (leitura da obra) – fuir formas artísticas.
- a prática artística, o fazer, que é o momento do exercício da imaginação e criação, momento no qual a sensibilidade opera; precisam experimentar o fazer formas artísticas, pesquisar materiais e técnicas; percebendo, imaginando e realizando um trabalho de arte.

Para se compreender o sentido da arte em nossa vida é preciso ter conhecimento dos saberes que se constituem fundamentais à formação dos sentidos humanos. Estes saberes são os conteúdos estruturantes: 1) elementos formais (a composição, as técnicas) 2) os movimentos ou períodos artísticos (fatos históricos, econômicos, culturais ou sociais envolvidos naquele momento), 3) o tempo e espaço (sua relação envolvidos no momento dos fazeres).

Analisando estes aspectos, pense em uma unidade de ensino com uma temática, escolhida junto com os estudantes, a partir dela elabore os possíveis percursos.

Envie as ideias que surgirem a respeito para que possamos trocar mais informações.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora J
por J H - terça, 15 junho 2010, 21:33

[j_h_em_minha_sala_de_aula_2](#) doc

Se a vida fosse mais objetiva e simples, talvez minhas compreensões e respostas, seriam imediatas, porém não é assim que se constitui minha personalidade, muitas vezes incoerente e tantas outras questionadora, levei este longo tempo lendo o livro sugerido e consultando alguns outros pontos e, a partir destas leituras propus um novo trabalho em sala de aula, a primeira parte de minha narrativa começa aqui, ainda há muito caminho a trilhar, perguntas a fazer e dúvidas a sanar. Obrigada pela leitura sugerida e propostas de encaminhamento.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Nota máxima:

Re: Professora J
por E S A H - quarta, 16 junho 2010, 15:16

[j_h_em_minha_sala_de_aula_2](#) doc

J .

Estou muito satisfeita pelo teu empenho evidenciado em teus comentários, pois estás buscando informações, pesquisando e analisando, para te apropriares daquilo que é novo pra ti.

A respeito da tua narrativa:

1. ao invés de tentar explicar o que é arte, estás recorrendo a uma corrente artística para exemplificar alguns conceitos de arte. *Este é um caminho que os alunos poderão entender progressivamente o conceito de arte e diferenciá-la do artesanato (em que não existe a subjetividade, antes está ligado apenas à perícia técnica).*
2. dizes que a arte abstrata te incomoda, te causa uma reação de negação, uma descrença por não compreendê-la de forma óbvia e direcionada, e este é o motivo de a teres escolhido para iniciar uma investigação, pois também é algo que além de "me desconforta", possibilitará aprender junto com os alunos. *É muito interessante pesquisar junto com a turma e a troca será proveitosa para ambos. O professor não está obrigado a conhecer tudo e muito menos ter as respostas para todas as questões, as problematizações e discussões poderão contribuir para que construam juntos uma melhor compreensão do tema.*
3. para que esta "imersão" na arte abstrata também promova interesse nos alunos é importante que alguns percursos sejam traçados de antemão, *fizeste isto por iniciar trazendo questões para discutir e dialogar com a turma, mesmo tendo que esclarecer o significado de alguns termos, isto os desconfortou e ampliou o conhecimento deles.*
4. através da atividade prática proposta estás permitindo que eles experimentem, experienciem a investigação de formas imaginativas. *Após concluírem os trabalhos, permita uma conversa para que cada um fale do seu trabalho e ouça os colegas, pois as formas significam coisas diferentes para cada pessoa.*

Sugestões:

Examine com bastante atenção os sites abaixo indicados:

1. Figuração e Abstração: aparências e sentidos
<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12029>
2. Abstração: no percurso da emoção <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12317>
3. Kandinsky e a Música
<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1973>

Pense em como poderá utilizar e aplicar com as turmas algumas das sugestões apresentadas.

Parabéns! Te expresas muito bem! Teu esforço, interesse e empenho certamente produzirão resultados muito agradáveis. Abraço.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora J
por J H - domingo, 4 julho 2010, 18:53

Nossa como demorei em conseguir expor as reflexões que faço do trabalho que estou desenvolvendo com meus alunos no que compete a compreensão do que é arte, sendo que optei por trabalhar com estilos artísticos e começar a introduzir junto aos alunos novos conhecimentos sobre este mundo amplo das artes visuais. Como sugestão da professora, fiz uma visita aos sites, estudei um pouco mais sobre a arte abstrata e comeci o trabalho, questionando os alunos, mostrando algumas imagens e coletando as impressões destes, arquivando se conseguiram realizar uma diferenciação entre imagens figurativas e abstratas. Alguns não conseguiram ter clareza do que era abstrato e do que constitui-se como figurativo, mas as dúvidas continuam e o trabalho também, neste momento estamos trabalhando com tinta e seringa na produção de uma imagem abstrata, suspensões o uso do pincel e estamos utilizando o titil, as mãos, vamos ver no que vai dar... porém o processo é lento e temos apenas um período de sessenta minutos por semana. O estudo continua.


Re: Professora J
por J H - quarta, 7 julho 2010, 21:06

[J_H_em_minha_sala_de_aula_3](#) doc

Hummh acho que são nossas últimas narrativas, o tempo transcorre tão rapidamente que as vezes nem percebemos que já passou, está no final deste semestre e gostaria de ficar mais tempo pensando, trabalhando e escrevendo, está é uma narrativa com alguns novos dados, espero que a partir de agora possamos criar em cada aula um novo processo de aprendizagem.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

 Professora M
 por E S A G - sábado, 12 junho 2010, 01:42

[CURSO_DE_ARTES_VISUAIS_Artes_com_Iberé.doc](#)

Olá M

Conforme tua narrativa, no decorrer da discussão sobre o que os alunos consideravam arte, no momento em que falaram da arquitetura, aproveitastes bem o gancho para contar sobre a visita que fizeste ao prédio da Fundação Iberé Camargo, o quanto ficastes bem impressionada com a beleza arquitetônica e fostes conduzindo o assunto às obras de Iberé Camargo dum modo que acabou envolvendo a turma.

O material didático que os professores receberam oferece mesmo ótima oportunidade para se desenvolver propostas de trabalho que favorecem diálogos, desenvolvimento da percepção estética e exercícios que propiciem um percurso de criação pessoal. Esta interação alunos-professor que mantiveste com a turma mostrou ser bem proveitosa.

Percebi que fizeste uma adaptação de uma sugestão oferecida no material didático, ao dividir a turma em grupos e solicitar que discutissem e depois comentassem com todos o que chamou mais a atenção e por que. Ao associarem as imagens com os textos das pranchas favoreceu uma compreensão da subjetividade existente numa obra de arte. Este é um exercício que ajuda na construção de conhecimento e contribui para um entendimento ampliado da arte.

Estás propondo uma atividade prática à turma e antes trouxeste referências para que eles percebessem que terão uma oportunidade para expressarem algo sobre si mesmos.

Antes mesmo de entrares na arte arquitetônica, explore mais o material didático, podes conduzi-los a leitura de imagem para que percebam os elementos formais que existem num desenho e/ou pintura, a cor, a linha, o espaço, a textura, etc.

Será possível adaptar outras sugestões de exercícios com a turma. Por exemplo: juntar os cartões com reproduções das obras de Iberé Camargo (depois com obras de outros artistas) e pedir que cada grupo organize os cartões em conjuntos aos quais atribuirá certo sentido. Podem organizar por semelhanças estilísticas, formais, temáticas, cronológicas ou pelas problemáticas abordadas nas obras, ou por outros critérios que os estudantes apontem. Desse modo estarão fixando conteúdo da arte.


Ao percebermos nos alunos o interesse e o gosto pelo modo que estão aprendendo nós também nos sentimos mais motivadas.

Parabéns pelo teu trabalho!

Anexei tua narrativa neste espaço, fiz algumas correções no texto (estas estão em vermelho) e peço que leia com atenção e compare com o teu texto original.

Abraço.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora M
 por M G G G - terça, 15 junho 2010, 01:03

Olá professora E

É muito bom quando recebo comentários positivos sobre atividades realizadas, sei que a minha dedicação é grande e procuro fazer o melhor, mas confesso que as vezes fico com muitas dúvidas e com medo do resultado.

Minha aula foi direcionada as artes de Iberé, mas quando falaram em arquitetura quase que direcionei a elas, penso que seria bem curioso as descobertas sobre a mesma.


Vou seguir suas dicas, vou explorar mais o material didático, e realmente com o uso desse material poderão descobrir os tipos de linhas, texturas e pintura... e ao ser observada com outras obras, conferir semelhanças estilísticas, formais, temáticas...enfim, tudo que é possível perceber em uma obra, como colocasse em seu comentário.

Comparei o texto original, com o de sua correção, e o que tenho a dizer é: será que um dia vou conseguir escrever assim?

Sei que, no original, escrevi de forma que dá para entender, mas com sua correção, deu melhor entendimento e compreensão do mesmo, além de deixar o texto mais bonito, adorei.

Abraço, M


[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora M
 por E S A G G - terça, 15 junho 2010, 01:41

Oi M

As dúvidas, incertezas e "medo" também fazem parte do nosso processo de aprendizagem. Com o tempo, o estudo, a pesquisa, teu interesse e dedicação te darão maior segurança para encaminhamentos bem instigantes e inovadores. É bem mais produtivo quando os alunos entendem e aprendem bem alguns conceitos e suas relações, do que quando transmitimos muitos conteúdos e eles não conseguem captá-los e pouca coisa lembrarão. Quanto à escrita, algo que ajuda melhor-la é o exercício constante. Escrevas sempre que poderes, depois de algumas horas volte e releia aquilo que escreveste e encontrarás um modo melhor de transmitir tuas ideias. Parabéns pela tua dedicação e interesse! Abraços.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Professora A
 por E S A R F - quarta, 16 junho 2010, 23:38

[Minha_sala_de_aula_A.doc](#)

Olá A

Tua narrativa está excelente!

As trocas, discussões e reflexões constantes favorecem a apreensão e entendimento da significação artística.


A adaptação do trabalho Prensauto, só que utilizando a mão, está coerente com a tua proposta; estás contextualizando as atividades com as produções dos artistas apresentados.

Propiciar aos alunos a visitação ao Atelier Livre, ao espaço de exposições enriquece a percepção, observação e imaginação deles.

A maneira como estás conduzindo os conteúdos da arte mostra o quanto tens te apropriado do conhecimento e dos procedimentos para direcionar a turma na construção progressiva de saberes e habilidades artísticas.

Parabéns! Abraços.


[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora A
 por A R F F - quinta, 17 junho 2010, 20:31


Obrigada E

Tua observação sobre minhas práticas é muito importante e motivadora. Como comentei na narrativa, minha estria na docência da área de artes traz ansiedade e inquietação. O "distanciamento presencial" da nossa formação aumenta essa ansiedade. No entanto, nas trocas com vocês (tutores, colegas e professores) e com os alunos, podemos perceber que, as contuções realizadas no curso estão se consolidando em nossas práticas.

No dia 11 de junho, visitamos a Mostra do Antigo Egito em Montenegro. Foi muito bom, várias oportunidades juntas de enriquecimento artístico para todos nós.



[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Professora A
 por E S A R F - sexta, 18 junho 2010, 00:41

Oi A

Apesar desse distanciamento presencial, podemos estar próximas para trocas nos momentos necessários. Estou certa que o crescimento profissional é mútuo.

É muito legal ver o teu interesse em proporcionar aos alunos estas vivências. As visitas devem estar sendo muito motivadoras para a turma e para você também.

Abraços.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Nota máxima:

Professora D
por E S A R R - sexta, 18 junho 2010, 11:22

[D](#) [R](#) [_Minha_sala_de_aula.doc](#)

Olá D

Sua narrativa está completada.

Expusesses de modo claro todos os percursos, desde o início da abordagem com a turma, o que apresentará aos alunos, como trabalhará e qual será a conclusão.

Pelo teu relato notamos como os alunos, de modo geral, quando questionados sobre aquilo que consideram ser arte em suas casas têm conceitos muito amplos e sem um critério definido. No entanto, quando interrogados sobre o que queriam conhecer do universo da arte, citaram obras, pintores famosos, museus, etc. Percebemos que ainda não construíram um conceito sobre o que é Arte. Para que sejam capazes de identificar, relacionar e compreender a função da arte e o que é uma produção artística, precisamos ser bem direcionados.

Segundo a proposta que apresentas, estes conceitos poderão ser abordados, desenvolvidos e aprendidos pela turma. Ao sugerir a apresentação de imagens das obras referidas estás abrindo a oportunidade de discussões bastante importantes. Por exemplo, a obra El Gran Truque de Nicolas Floch pode gerar discussões no sentido de entenderem que muito além da aparência e do objeto em si existe o processo criativo e a intenção artística. E o porquê é diferente de uma estante de mármore feita pelo pai do Rafael.

Conseguindo trabalhar bem com os alunos as leituras de imagens sugeridas, sua contextualização e pesquisa, poderão ter muitas atividades relacionadas, conforme apontas.

Com esta proposta trabalharás os três eixos da experiência de aprendizagem significativa com os estudantes. Parabéns! Abraço.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora D
por D R R R - segunda, 28 junho 2010, 21:03

Olá professoral

Como é bom saber que estamos no caminho certo!

Penso que o contato com as imagens, as discussões, a pesquisa, a contextualização e as muitas possibilidades que podem surgir e ampliar esta proposta, são fundamentais para vivenciarmos uma aprendizagem significativa.

D

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Professora E
por E S A D G - quarta, 23 junho 2010, 17:25

[E_minha_sala_de_aula_E.doc](#)

Oi E

Desto um ótimo início à construção da tua narrativa com os alunos.

Vemos aí a importância de se questionar os aprendizes a fim de termos a oportunidade de levantar o que os alunos já sabem, ou não sabem, sobre arte e sobre o fazer artístico, para então introduzirmos novos conteúdos de aprendizagem, pois os conteúdos precisam relacionar-se à experiência de vida dos estudantes para fazer sentido para eles.

Exemplo:

- Em tua narrativa dizes: "... não pude me furtar da oportunidade de questionar o que queriam dizer com algumas das suas respostas, e algumas foram inusitadas e muito divertidas, como: ...carros alegóricos: tem em casa porque o pai faz parte de uma escola de samba e monta em casa alguns carros alegóricos com auxílio de outras pessoas, então eles são artistas pois estão criando algo importante".

O que o aluno mencionou como sendo arte é bem importante, pois oferece a oportunidade de trabalhar o conteúdo de festas da cultura brasileira. Os estudantes podem conhecer mais e valorizar festas da nossa cultura e apreciar obras de artistas que se inspiraram nelas.

(Julinas/Julinas, Cavalhada, Maracatu, Festa do Divino, Bumba meu Boi, Cirio de Nazaré e dentre estas a mais famosa e conhecida mundialmente – o Carnaval).

É interessante se trazer à atenção a origem da festa de Carnaval, como a festa é celebrada hoje e de diversas maneiras mesmo no Brasil. Em alguns Estados ocorrem desfiles e nestes são usados **carros alegóricos**, que são obras artísticas, fazem parte da arte popular. O aluno pode levar para a sala uma fotografia do carro alegórico que o pai fez e toda a turma pode pesquisar imagens de outros carros alegóricos e o que envolve sua construção. Também pesquisarem como o Carnaval é comemorado no exterior e por diferentes povos (Costa do Marfim, Venezuela, EUA etc.). Poderão apreciar a representação da festa na pintura "O Carnaval do Arlequim" de Joan Miró, "Carnaval em Madureira" de Tarsila do Amaral, "Desfile de Carnaval" de Cândido Portinari. http://www.portinari.org.br/IMGs/jpgobras/OAa_1387.JPG (este artista realizou diversas obras com esta temática, veja: <http://www.portinari.org.br/ppsite/ppacervo/thumb.asp?tema=010603&totObras=11>)

Portanto, o conteúdo conceitual sobre festas tradicionais pode ser bem trabalhado, com muitas possibilidades.

- Expões no teu relato algumas das atividades que os alunos sugeriram: "pintar e criar coisas diferentes, trabalhos com madeira, trabalhos com reciclagem de lixo." Os conteúdos procedimentais podem ser: a criação de máscaras; a ilustração, por meio de desenhos e pintura de cenas significativas de um texto sobre a temática; isopografuras (técnica semelhante à xilogravura, usando bandeja ou placa de isopor, palito de madeira, tinta guache e pincel ou rolo de espuma); assemblage utilizando variados materiais agregados etc.

- Concluíste dizendo: "Notei que querem criar, querem passar da condição de expectador para criador, em outras palavras querem por a mão na massa."

Notaste quantas possibilidades estão disponíveis?

Abraços.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Professora E
por E D G - segunda, 28 junho 2010, 18:50

Obrigada pelas sugestões, foram de muita valia. Como sou muito sapeca, a confecção das máscaras será maravilhosos, além de muito criativo.

Abraços.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

ANEXO B – FÓRUM 2

SEMINÁRIO INTEGRADOR 7 - ETAPA 01 (08/03 - 18/03) CONVERSANDO E COMPREENDENDO O TRABALHO A SER REALIZADO

Fórum: Compreendendo a prancha

Aberto pelas tutoras com o seguinte enunciado:


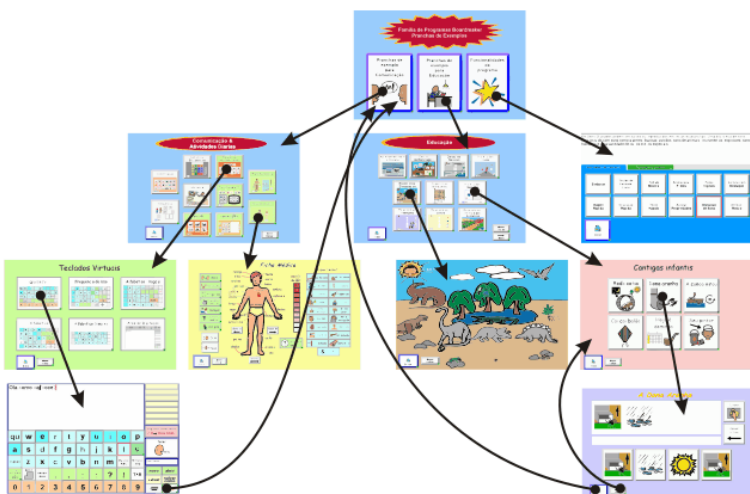
“Podemos começar a conversa tentando buscar esclarecimentos para definir o que é uma prancha de imagem e como pode-se torná-la significativa para ser utilizada em sala de aula.”

Re: Compreendendo a prancha
por A R F - quinta, 8 março 2012, 20:44 **1**

Olá, colegas. Para mim, o assunto é completamente novo. Também fui buscar informações a respeito na web e encontrei alguns esclarecimentos no site que segue:
<http://www.bengalalegal.com/boardmaker>

A princípio, entendi que são recursos de comunicação que podem ser desenvolvidos para atender as necessidades específicas de cada pessoa.

Bem, mas isso foi apenas uma pincelada, um disparador de curiosidade sobre o assunto.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar... ▾

Re: Compreendendo a prancha
por E L P - quinta, 8 março 2012, 21:34 **2**

Colegas, também dando uma espiada no assunto li que a Mônica Colucci diz no site www.submarino.com.br: que utilizar pranchas na linguagem visual **é uma Proposta inovadora, que confere riqueza e sensibilidade ao ensino de Arte.**

Li também que as pranchas estimulam o aluno a pôr em prática três aspectos enfatizados nos PCNs: fazer, apreciar e investigar.

[Artes - Pranchas de Linguagem Visual](#)

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar... ▾

Re: Compreendendo a prancha
por M D B - sexta, 9 março 2012, 09:24 **4**

Em primeiro lugar quero dar boas-vindas a todos professores, tutores e colegas da REGESD, que este ano seja de muitas realizações para todos nós.

Estou super ansiosa e curiosa em conhecer e trabalhar com pranchas de imagens, fui fazer pesquisa e entendi assim: que essas pranchas servem para perguntar, responder e argumentar sobre os conteúdos estudados e atividade desenvolvidas. Será que é isso que entendi?

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico

Ava



Re: Compreendendo a prancha
por E S A

- sexta, 9 março 2012, 10:05

5

Olá A

Muito bom! O conteúdo indicado é de interesse e bem importante. As pesquisas realizadas até esse momento estão tomando o rumo necessário para que entendam bem o valor que as pranchas têm para uma aprendizagem significativa. Ainda nesse primeiro momento já podem ir pensando numa prancha de imagem, que poderá ser significativa para ser utilizada em sala de aula para o ensino da arte. Oportunamente e de modo gradativo serão dadas todas as orientações para que seja feita a construção de uma prancha.



Re: Compreendendo a prancha
por A F S

- sexta, 9 março 2012, 11:47

6

Em primeiro lugar agradeço as boas vindas da M e faço delas minhas palavras. Que este ano seja maravilhoso para todos nós, onde muitas janelas e portas se abram na construção da nossa formação e da nossa vida profissional. Obrigada a Deus, aos professores, as tutoras e um especial agradecimento a professora U que nos proporcionou toda essa caminhada e este crescimento pessoal e profissional. Que as bênçãos de Deus estejam em cada uma de nós coordenadoras, professoras, tutoras e colegas.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar...

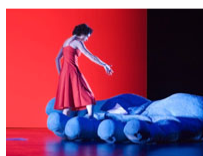


Re: Compreendendo a prancha
por L S B

- sexta, 9 março 2012, 19:22

7

Eu volteiiiiiiiiiiii! Já estava sentindo falta do ambiente! Desejo um excelente retorno a todos os colegas nesta última etapa do nosso curso! Que sejamos impecáveis naquilo que nos propomos a fazer! Abraço fraterno!



Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar...



Re: Compreendendo a prancha
por E L P

- sexta, 9 março 2012, 21:20

8

(Ontem não consegui editar minha postagem e coloquei um link inválido sobre os livros de Mônica Colucci, que se utilizam de pranchas na Linguagem Visual.)

Do link <http://www.assistiva.com.br/ca.html> copio:

O que é o software Boardmaker?

Board significa "prancha" e **maker** significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.

Com o software Boardmaker são confeccionados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão posteriormente impressos e disponibilizados aos alunos.)

No site encontramos vários exemplos de prancha, como este calendário personalizado, tão usado nas salas de aula dos alunos do Ensino Fundamental.



Re: Compreendendo a prancha
por D D

- domingo, 11 março 2012, 19:44

9

Lendo a respeito das pranchas e suas utilidades pensei em trabalhar com a intertextualidade futuramente, quem sabe até no estágio do ensino médio, pois acredito ser bem interessante. Lembrei-me do vídeo 70 Million.

Pode-se definir a intertextualidade como sendo um "diálogo" entre textos. Esse diálogo pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação e o reconhecimento de remissões a obras ou a trechos mais ou menos conhecidos. Dependendo da situação, a intertextualidade tem funções diferentes que dependem dos textos/contextos em que ela é inserida.

Evidentemente, o fenômeno da intertextualidade está ligado ao "conhecimento do mundo", que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos. O diálogo pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento, não se restringindo única e exclusivamente a textos literários.

Na publicidade, por exemplo, em um dos anúncios do Bom Bril, o ator se veste e se posiciona como se fosse a Mona Lisa de Leonardo da Vinci e cujo slogan era "Mon Bijou deixa sua roupa uma perfeita obra-prima". Esse enunciado sugere ao leitor que o produto anunciado deixa a roupa **pode-se dizer que a intertextualidade assume a função de não só persuadir o leitor como também de difundir a cultura, uma vez que se trata de uma relação com a arte (pintura, escultura, literatura etc).**

Fonte: <http://florentinadamasceno.blogspot.com/2011/04/aula-de-arte-intertextualidade.html>

Acredito que a prancha possa ser um ótimo objeto de aprendizagem.



Re: Compreendendo a prancha
por S A M - domingo, 11 março 2012, 20:41 **10**

Olá a todas(o)
Gostaria em primeiro lugar de desejar um excelente retorno, com muita vontade de conquistar o nosso objetivo que mais do que nunca esta bem pertinho, aproveito para agradecer a professora U por acreditar em nosso potencial, as nossas tutoras que estão sempre em nossa volta nos fortalecendo e valorizando nossos esforços. Bom quanto a Prancha ainda não me interei do assunto, mas vendo as colocações das colegas neste fórum e os links já demonstrados, vai ficar bem fácil de entender e poder realizar a atividade.
Um beijo.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por R T S - domingo, 11 março 2012, 21:30 **11**

A prancha de imagens torna o trabalho com o aluno interessante, pois faz com que ele consiga fazer relação da imagem com relação a outros conceitos que tenha intertextualidade, com isso eles crescem na aprendizagem de novos significados.
Aplicar essa ferramenta ajuda o aluno a buscar mais conhecimento de uma determinada imagem, nunca havia ouvido falar na prancha, mas através da colocação dos colegas é possível perceber como pode enriquecer nosso trabalho em sala de aula.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por E B - domingo, 11 março 2012, 23:32 **12**

Os professores de séries iniciais com certeza usam muito a "prancha" pois trabalham com esta relação, verbal, visual e escrita para formular conceitos.
O nome que era desconhecido mas os princípios são os mesmos.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por M Z M - segunda, 12 março 2012, 15:29 **13**

Agora, com mais informações sobre o que é a prancha, lembro que na escola em que trabalho, a prancha é muito usada para trabalhar com uma aluna de inclusão, que praticamente só se comunica através da prancha. No entanto já conhecia, só não sabia o nome, mas com certeza é um valioso instrumento pedagógico.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por D D O - segunda, 12 março 2012, 19:52 **14**

Com o intuito de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas com vários tipos de imagens, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por A B K - segunda, 12 março 2012, 20:24 **15**

Estou lendo as postagens e aos poucos percebo que as dúvidas e incertezas estão se dissipando, farei uma leitura mais aprofundada nos sites já mencionados e investigarei outros caminhos para poder fazer uma contribuição mais significativa no fórum.
Bom retorno a todos.
Abçs, A

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por R K P - terça, 13 março 2012, 00:31 **16**

Usei o material fornecido na Fundação Liberê Camargo para preparação à visitação daquele espaço por meus alunos. Foi muito bom ver que eles reconheciam as obras e comparavam o que haviam visto com o que estavam vendo. As pranchas são recursos para serem usados de maneiras diversas e logo despertam o interesse dos educandos por serem imagens de ótima qualidade que podem ser manuseadas. Lembrei de meu sobrinho de 11 anos que ao ver o material que ganhamos na Bienal em minha casa, teve curiosidade em ver de perto... minha irmã foi a Bienal pela primeira vez e encantou-se.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por A F G - terça, 13 março 2012, 10:31 **17**

Faz parte do nosso dia a dia mas não sabia o nome: Prancha de imagens! Gostei dos links que as colegas apresentaram e me interessei pelo tal do programa Boamaker e o que oferece http://www.clik.com.br/mj_01.html. Todas escolas trabalham com inclusão e este é um importante recurso. Fico contente pela UFRGS nos proporcionar estas ferramentas, podemos nos tornar menos impotentes diante dos desafios escolares e podemos compartilhar com a escola o que foi aprendido.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por S A M - terça, 13 março 2012, 16:00 **18**

O que é o software Boardmaker?
Board significa "prancha" e **maker** significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.
http://www.clik.com.br/mj_01.html.
Pelo entendi lendo todos os links e indicações das colegas, que as pranchas estão em nosso dia a dia dentro da alfabetização principalmente, também muito utilizados dentro da educação inclusiva, pois, esta visualização permite que o aprendizado se torne de fácil compreensão. Ou seja nós professores de alfabetização já utilizamos este recurso. As salas multifuncionais das escolas públicas possuem uma grande variedade deste material.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...

Re: Compreendendo a prancha
por M F F - terça, 13 março 2012, 17:26 **19**

O **Boardmaker** é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico contendo os mais de 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica - PCS em Português Brasileiro.
Com o Boardmaker é possível:

- Confeccionar pranchas com qualidade profissional em minutos;
- Localizar e aplicar símbolos e imagens com um clique do mouse;
- Trabalhar as imagens em qualquer tamanho e espaçamento;
- Imprimir e/ou salvar a sua prancha de comunicação para uso posterior;
- Imprimir pranchas em cores ou preto-e-branco (dependendo do tipo de impressora);
- Armazenar, nomear, organizar, redimensionar e aplicar imagens escaneadas de sua preferência;
- Criar folhas de tema ou trabalho, lista de instruções pictóricas, livros de leitura, jornais e pôsteres. Podem ser feitos no Boardmaker ou através da colagem eletrônica dos símbolos em seu programa de editoração.
- Acompanhar várias grades prontas de calendários e agendas para você confeccionar materiais rapidamente.

<http://www.ler.pucpr.br/amplisof/>

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir
Avaliar...



Re: Compreendendo a prancha
por E S A

- terça, 13 março 2012, 17:57

20

Olá turma,

percebemos que diversas alunas gostaram de conhecer as possibilidades que o BoardMaker oferece, no entanto, não se concentrem nesse programa, pois nossa proposta é diferenciada desta que o BoardMaker tem. Se alguém quiser fazer uso dele para as finalidades as quais foi desenvolvido tem tutoriais que explicam como utilizá-lo. Agora que entenderam o que são pranchas, procurem conhecer aquelas direcionadas para o ensino da Arte, pois irão fazer uso nesse campo. Direcionem suas pesquisas na contextualização das imagens que selecionarã em seus mapas conceituais. Começam a procurar uma imagem-chave que será a disparadora para construção de narrativas conceituais. Compartilhe conosco as ideias que surgirem nesse respeito. As participações propiciarão trocas importantes para todos.



Re: Compreendendo a prancha
por R N C

- terça, 13 março 2012, 19:03

21

A prancha de imagem é uma proposta inovadora de ensino. Baseada na proposta de comunicação alternativa – que utiliza ícones e imagens para auxiliar na comunicação de pessoas com problemas na fala ou audição, sem aquisição da escrita ou com problemas de aprendizagem. Consiste em utilizar imagens para realizar a comunicação ativa entre o professor e o aluno possibilitando a interação entre ambos.

Nas aulas de artes a utilização de pranchas visuais, a primeira vista, possibilita a visualização das obras de arte e das imagens em geral. Contudo o aspecto comunicativo que a comunicação alternativa se propõe pode fazer com que a utilização das pranchas visuais possa ultrapassar a simples visualização das obras, tudo dependerá da forma com que as pranchas serão construídas e trabalhadas em sala de aula.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)



Re: Compreendendo a prancha
por G B

- quarta, 14 março 2012, 12:31

22

Oi, R

Estás correta. Infelizmente, muitas pranchas criadas para o ensino / aprendizagem de as Artes Visuais, são usadas pelos professores de maneira muito rasa. Como uma forma de "ilustrar uma obra" que não se pode ou não se quer ver ao vivo. Mas elas são muito mais que isso. De modo geral, trazem informações sobre a obra, sobre o artista ou sobre a exposição. Mas não se limitam a isso. Algumas trazem relações instigantes e fazem uma narrativa visual através da utilização de textos e imagens diversas, que podem estar relacionados conceitual ou formalmente. Da uma olhada nos exemplos que colocamos no outro tópico.



Re: Compreendendo a prancha
por M G A

- quarta, 14 março 2012, 22:40

23

As Tecnologias de Informação e da Comunicação é um tema de grande interesse, é um caminho novo na Educação e uma ferramenta crescente na utilização no processo educacional.

Segundo **Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade**: As chamadas inovações e avanços no campo das tecnologias têm surpreendido a humanidade, muitas vezes criando mitos e explorações, porém no campo das deficiências e na vida cotidiana dos deficientes, e em especial dos cidadãos com Paralisas Cerebrais (que chamamos de DEF – Distúrbio de Eficiência Física), o que estamos assistindo e participando é um processo criativo de produção de novos meios, técnicas e instrumentos que, quando eticamente utilizados, irão favorecer os processos de aprendizagem, profissionalização, autonomia e de inclusão social destes cidadãos.

As pranchas são uma maneira de facilitar a comunicação para quem tem dificuldades, utilizando símbolo.

Um dos sistemas simbólicos mais utilizados em todo o mundo é o PCS - **Picture Communication Symbols**, criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson.

Board significa "prancha" e **maker** significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.

<http://www.assistiva.com.br/ca.html>

http://www.defnet.org.br/avancos_tec.htm

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)



Re: Compreendendo a prancha
por J H P

- quarta, 14 março 2012, 23:31

24

Inicialmente ao pensar pranchas lembrei-me do software Boardmaker. **Board** significa "prancha" e **maker** significa "produtor". O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados, com várias oportunidades de construções de outras pranchas. O Boardmaker está sendo bastante utilizado nas Salas de Recursos na Educação Especial, onde facilita o aluno especial no manuseio do computador, na sua construção e dando oportunidade dentro das suas necessidades.

Sugiro uma pesquisa nos sites:

<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/toda-novidade-bem-vinda-495945.shtml>

Exemplo do que encontrarão:

Prancheta estratégica

O desafio de ensinar um aluno com deficiência visual também inspirou o professor de Matemática Haroldo Mendes dos Santos a criar recursos diferenciados para o 9º ano do Colégio Papillon Park, em Aparecida de Goiânia, cidade vizinha à capital goiana. A intenção era ensinar cálculo de ângulos para Lucas Ferreira Rosa Souza Oliveira, 15 anos, que é cego.

As flexibilizações começaram em 2007, quando Lucas levou para a sala uma antiga prancheta especial em que desenhava. Ao ver o equipamento, Santos vislumbrou uma série de usos para possibilitar o aprendizado de certas questões matemáticas. Com a prancheta, ele ensinou o trínômio do quadrado perfeito e as razões trigonométricas. "Quando preciso ensinar equações com números e letras ou símbolos, recorro à prancheta", explica Santos. "Também preparo antes atividades com cola em alto-relevo."

Numa dessas atividades, o professor - que domina o braille - adaptou um transferidor para que Lucas pudesse medir os ângulos. Além da prancha, o jovem conta com uma máquina de braille cedida pela prefeitura, com o apoio do Centro de Apoio Pedagógico, que oferece reforço no contraturno.

<http://www.assistiva.com.br/ca.html>

Explica, exemplifica, da sugestões e da orientação como usar e construir outras pranchas.

Na escola, o mais importante no ensino da arte é colocar o aluno em contato com diferentes maneiras de expressar suas ideias, para que amplie suas capacidades comunicativas e descubra suas próprias formas de utilizar os recursos existentes. Será no diálogo entre as linguagens, que cada um irá se aprofundar no funcionamento das dinâmicas de composição da imagem a partir de suas próprias necessidades expressivas.

É muito importante colocar os alunos em constante estado de atenção e reflexão sobre as formas de utilização da imagem na sociedade contemporânea, tanto em relação àquelas produzidas com intenção artística, como todas as que os meios de comunicação se apoiam para passar suas mensagens.

As imagens que cada vez mais ganham lugar de destaque nas mídias de massa compõem um universo de elementos que passamos a referenciar para transmitir nossos desejos, projetos e medos. O que vemos é uma profunda padronização do aspecto formal no arranjo desses pedaços. Pessoas e lugares aparecem nas composições artísticas e comerciais, como se existisse apenas um caminho de comunicação. Apenas um padrão estético.

Corpos "photoshopados", resoluções infinitas em gigantescos outdoors, avanços técnicos na produção gráfica e, principalmente, a velocidade de propagação das imagens fazem com que se abram novas possibilidades de expressão e uma necessidade de estabelecer uma educação estética que englobe estes aspectos contemporâneos de elaboração de formas visuais.

É interessante levar essa discussão para a sala de aula, apresentando aos alunos propostas de atividades que utilizem mídias eletrônicas e/ou digitais.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratic-pedagogica/uso-tecnologias-trabalhos-arte-475850.shtml>

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Compreendendo a prancha
por E S A - quinta, 15 março 2012, 00:53 **25**

G e J
Realizaram mais pesquisa sobre este assunto. Muito bem!
Agora todos já entenderam muito bem o que é e para que serve o BoardMaker.
NÃO VAMOS TRABALHAR COM O BOARDMAKER. Não há necessidade de pesquisarem mais sobre este assunto.

Repto a postagem anterior e gostaria que todas lessem:
"percebemos que diversas alunas gostaram de conhecer as possibilidades que o BoardMaker oferece, no entanto, não se concentrem nesse programa, pois nossa proposta é diferenciada desta que o BoardMaker tem.
Se alguém quiser fazer uso dele para as finalidades as quais foi desenvolvido tem tutoriais que explicam como utilizá-lo.
Agora que entenderam o que são pranchas, procurem conhecer aquelas direcionadas para o ensino da Arte, pois irão fazer uso nesse campo.
Direcionem suas pesquisas na contextualização das imagens que selecionarão em seus mapas conceituais. Comecem a procurar uma imagem-chave que será a disparadora para construção de narrativas conceituais. Compartilhe conosco as ideias que surgirem nesse respeito.
As participações propiciarão trocas importantes para todos."

*Toda a programação está composta de etapas a serem seguidas e cumpridas rigorosamente dentro do prazo, para que tudo ocorra no tempo previsto.
ETAPA 04 (08/03 - 18/03) - Este é o período que precisarão ter analisado seu mapa conceitual e selecionado uma imagem. Pois o que é uma prancha acredito que todos já entenderam do que se trata, ou pelo menos tiveram uma noção, ao verificarem os exemplos dados pela G por mim, pela N e demais colegas.*

Re: Compreendendo a prancha
por G B - quinta, 15 março 2012, 01:19 **26**

Pessoal,

Já estamos na etapa final de no curso e algumas pessoas ainda estão cometendo os mesmos erros iniciais ao não lerem e discutirem apropriadamente nos fóruns. Não adianta apenas olhar o tema principal e fazer uma postagem qualquer para dizer que foi cumprida a tarefa. Este tipo de conduta já deveria ter sido superada a este ponto do curso. Compreendam que nós avaliamos o conteúdo, o encadeamento e a profundidade das reflexões, pois estas vão lhes ajudando a compreender o intuito de cada exercício que a professora propõe ao longo do seminário.

É imprescindível que todos leiam as postagens que fazemos em resposta aos colegas para evitarmos a repetição das mesmas informações equivocadas. Já informamos anteriormente que o software **Boardmaker não será utilizado neste seminário**, mesmo que ele possa ser interessante e venha a nos ser útil em outros contextos.

Além disso, o que se propõe neste fórum é discutirmos sobre o assunto com nossas palavras e não só retirarmos extratos de sites que, inclusive, já foram colocados várias vezes pelos demais colegas em postagens muito semelhantes. Entrem no tópico **Alguns exemplos**, leiam todas as postagens, vejam o tipo de prancha com a qual vamos trabalhar, procurem refletir sobre elas e façam suas postagens a partir do tipo de material que apontamos. No fórum de Avisos e notícias também há um resumo do **que é preciso fazer** nesta etapa.

Um abraço.

Re: Compreendendo a prancha
por M G S - quinta, 15 março 2012, 08:56 **27**

Bom, depois de ler as tantas participações nos fóruns ficou fácil perceber que a prancha é mais um instrumento, mais um recurso para tornar a aprendizagem significativa em qualquer área, mas principalmente na nossa, uma vez que a imagem se traduz em um código aberto repleto de possibilidades comunicativas, imaginativas e até sentimentais. Sendo assim, creio que tenho em casa várias pranchas das quais fiz uso, tanto pra alfabetização, pra contação de histórias, como para as artes visuais, cartões, pôsteres recebidos como materiais pedagógicos em exposições e impressões feitas por mim.

Agora minha dúvida sobre a tarefa vem bem sobre a questão da seleção, que no CMAP foi totalmente pessoal, uma curadoria de nossa autoria, sob o peso do que sentimos, pensamos, tentamos expressar através dela; bem como a seleção para o estágio além do pessoal, leve o pedagógico envolvido(a preocupação com a faixa etária, a temática, a prática...). Nossa escolha da imagem para a tarefa deve seguir algum critério, ela será destinada para um "desenho" pessoal da nossa caminhada ou terá fins pedagógicos mais adiante?

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar... ▾



Re: Compreendendo a prancha
por E S A - quinta, 15 março 2012, 10:27 **28**

Oi M

A curadoria das imagens de obras que estão no mapa de vocês seguiu algum critério para estarem ali, em virtude dos referenciais que tiveram. Isso é interessante, pois elas já estão de algum modo contextualizadas.

Na escolha deve ter havido a empatia com a obra junto com o lado pedagógico, pois trata-se do mapa conceitual do *professor-pesquisador-curador*. Para esse trabalho a seleção da obra (imagem da obra) precisará ser pensada e justificada, levando-se em conta sua pertinência como imagem-chave da prancha - objeto de aprendizagem.

Para a escolha requer verificar as articulações que ela possibilitará:

1. a etapa de escolarização pretendida;
2. relações **contextuais** e **conceituais** que podem ser geradas a partir dela;
3. dessa imagem-chave se construirá uma narrativa a ser trabalhada com os alunos.

Nas próximas etapas serão dadas mais indicações passo a passo para que, na medida do possível, todos consigam acompanhar, construindo juntos a prancha.

Re: Compreendendo a prancha
por M L C - quinta, 15 março 2012, 11:12 **29**

Professora E encontrei este video, que também trata sobre como usar as pranchas...estou um pouco eufórica em aprender...pois nunca experiencie de fato.
http://www.megaserafim.pt/tachyon/index.php?option=com_jshopping&controller=product&task=view&category_id=74&product_id=341&Itemid=201&lang=pt

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avaliar... ▾

Re: Compreendendo a prancha
por E S A - sexta, 16 março 2012, 12:44 **30**

Olá M

as pranchas que poderão servir de parâmetro para entenderes melhor são aquelas oferecidas no tópico: "Alguns exemplos", pois são pranchas para o ensino de arte. Estas que colocaste são do BoardMaker.

Aqui nesse mesmo tópico a D postou exemplos de pranchas sobre a qual nos referimos - para o ensino de Arte.

Acesse o endereço da Fundação Iberê Camargo e confira:

<http://www.iberecamargo.org.br/site/programa-educativo/programa-educativo-material-didatico.aspx>

e Arte na Escola, conforme já indicados e entenderás:

http://www.artnaescola.org.br/mediateca_artebr.php

Re: Compreendendo a prancha
por M S A - sábado, 17 março 2012, 16:58 **31**

Nas diversas leituras que fiz para entender sobre as pranchas vi que são usadas nas diversas áreas da educação, para sanar as dificuldades dos alunos portadores com necessidades especiais.

Li sobre uma professora de Pinhais em Curitiba que utiliza muitos mais as pranchas com imagens do que texto para seu alunos portadores de deficiência auditiva na disciplina de ciências e relatório de professores que procuram utilizar e aperfeiçoar o uso das pranchas para a dificuldade do seus alunos.

<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/toda-novidade-bem-vinda-495945.shtml>

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)

Re: Compreendendo a prancha
por G B - sábado, 17 março 2012, 19:22 **32**

Pessoal,

Muitas pessoas relacionam as pranchas apenas como material de apoio para alunos com deficiência. Este é apenas mais um dos usos possíveis para uma prancha de imagem. Elas podem ser utilizadas para diversas faixas etárias e com diversas intenções pedagógicas. Na alfabetização, elas são usadas para memorização através da transferência do significado do signo imagético para o signo alfabético. Enfim, há muitos usos para este material, mas precisamos sempre pensar em como explorá-lo no campo das Artes Visuais, seja para crianças com deficiência ou não.

Re: Compreendendo a prancha
por M C F - domingo, 18 março 2012, 17:55 **33**

Profe E, acessando os links indicados, compreendi o verdadeiro significado de pranchas de ensino de arte, pois é aquele material que ganhamos na ocasião da visita a Fundação Iberê Camargo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Compreendendo a prancha
por C F S - domingo, 18 março 2012, 15:03 **34**

Bom, após a leitura dos comentários das colegas, visualização no site indicado pela colega A, percebo que as pranchas de imagens em questão no seminário provem dos já usados e conhecidos cartões de comunicação com símbolos gráficos representativos de mensagens, geralmente usados nas séries iniciais para facilitar o acesso à informação, decodificação e assimilação do conteúdo a ser trabalhado.

Como já foi dito, são instrumentos que auxiliam o professor e facilitam a aprendizagem. Constituídos de diferentes materiais, mas como mesmo objetivo.

Creio que as pranchas de imagens que iremos confeccionar serão importantes e ágeis ferramentas no processo de ensino aprendizagem, tanto próprio, como dentro de nossas salas de aula.

ANEXO C – FÓRUM 3

SEMINÁRIO INTEGRADOR 7 - ETAPA 01 (08/03 - 18/03) CONVERSANDO E COMPREENDENDO O TRABALHO A SER REALIZADO

Fórum: Alguns exemplos

Devido à necessidade este outro fórum foi aberto, paralelamente ao anterior, pois as tutoras entenderam que devido a muitas colocações equivocadas de diversas alunas, o conceito a ser apreendido foi desviado e até de certa forma dificultou a compreensão do que seria uma prancha de imagens para uso nas aulas de artes.

Alguns exemplos
por G B - segunda, 12 março 2012, 17:11

Pessoal,

Achei muito interessantes as colocações feitas até aqui: a tentativa de definição do que seria uma prancha, suas possibilidades de uso e as questões de inclusão. De outro lado, percebo que há uma certa curiosidade a respeito destes materiais por parte daqueles que ainda não os tiveram em mãos. Assim, para dar alguns exemplos, e adicionar mais "lenha nesta fogueira", seguem alguns links:

- Comparem as Fichas Práticas da Sétima Bienal do Mercosul (quem esteve na visita que fizemos ao Santander Cultural deve ter recebido este material impresso) e o material Pedagógico da Sexta Bienal. No primeiro, há várias relações entre textos cotidianos, trechos de textos literários, obras de arte, imagens da cotidianas além de algumas montagens feitas especialmente para este material; no segundo, há uma imagem de uma obra de arte na frente e a proposição de exercícios no verso. Neste endereço é possível baixar estes dois materiais em pdf, entre outros: http://www.bienalmercosul.com.br/novo/index.php?option=com_material_pedagogico&task=biblioteca&Itemid=36&id_bienal=2&menu_image=1
- O Museu Iberê Camargo também produz material para o professor em forma de fichas para cada nova mostra. Vejam alguns em: <http://www.iberecamargo.org.br/site/programa-educativo/programa-educativo-material-didatico.aspx>
- Os Cartazes da Bienal de São Paulo (contidos no jogo que alguns devem ter recebido no evento que houve no Margs) e as Fichas dos Artistas também são bastante interessantes para comparação. Vejam em: <http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Educativo/Paginas/Material-Educativo.aspx>

Estes materiais não são os únicos e há vários outros disponíveis na web ou impressos. Trouxe estes exemplos apenas por serem de locais que visitamos e também porque vocês podem ter alguns deles em casa. Não pensem neles como limitadores ou exemplos de perfeição do gênero, mas como estímulo para procurar novos materiais, para que possamos discutir e fazer comparações de seus contextos, das relações entre os textos e as imagens, o conteúdo de frente e verso, as possibilidades de uso e objetivos pedagógicos propostos por cada instituição.

Um abraço,

Re: Alguns exemplos
por N L V - terça, 13 março 2012, 00:02

A minha experiência com pranchas, ou pelo meu entendimento de prancha se dá por situações assim.

O material que recebemos de todas bienais, de exposições -museus.Fundação Iberê Camargo, onde além da imagem impressa em "pranchas" há sugestões, textos informativos que nos auxiliam a construir com os alunos ações e estudos.

Li as colocações das colegas e penso que "a prancha" seria o objeto em si, o suporte e nas aulas de arte, ou como professores podemos usar como instrumentos na construção de aprendizagens.Penso em situações de inclusão e com alunos de um modo geral.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avançar...

Re: Alguns exemplos
por E S A - terça, 13 março 2012, 12:10

Olá pessoal,

Conhecer alguns tipos de pranchas nos ajudam a entender as diversas possibilidades de que ela nos oferecem.

É um material que tem sido amplamente usados por diversas instituições de ensino e museológicas, pois é comprovado o seu valor.

A G indicou alguns materiais pedagógicos e cada um tem seu diferencial em abordar as imagens de obras de arte, suas relações e implicações.

Estamos disponibilizando exemplos de materiais com tipos diferentes de abordagens para que se familiarizem com este recurso.

Coloco outros exemplos de pranchas para o ensino da Arte: aquelas que fazem parte do Arte BR, lançadas em 2003, pelo projeto Arte na Escola, elas trazem cinco diferentes temáticas. Muitos já conhecem, mas será interessante examiná-las com novo olhar, não de utilizador, mas de criador.

http://www.artenaescola.org.br/mediateca_artebr.php

Entretanto, entendam que não estamos apresentando nenhum padrão a ser seguido, pois a proposta das pranchas que serão criadas neste semestre terão suas características indicadas passo a passo. Contudo, ao conhecerem esses materiais suas percepções poderão ser aguçadas.

Abraços,

Re: Alguns exemplos
por L Q A - terça, 13 março 2012, 16:12

Quando nos foi proposto o trabalho sobre "pranchas de imagens" onde deveríamos escolher uma obra do mapa que estamos montando e criar conexões, lembrei do material que a prof. E indicou.
(http://www.artesaescola.org.br/mediateca_artebr.php)

Mas lendo os relatos das colegas também achei interessante, pois trabalho com o magistério e criamos várias pranchas com "códigos" das regras de convivência para a sala de aula. (ed. Infantil e séries iniciais)

Não sei exatamente onde vamos chegar, mas juntando todas as propostas com certeza os trabalhos serão bem dinâmicos.

Mostrar principal | Editar | Transformar em tópico | Excluir

Avançar... ▾

Re: Alguns exemplos
por G B - terça, 13 março 2012, 17:33

Oi, pessoal,

Que ótimo que os exemplos motivaram discussão. A ideia é justamente esta: trazeremos os vários referenciais que cada um tem sobre este tipo de material para mais tarde tentarmos chegar a uma proposta nossa. Quando E e eu trouxemos exemplos, a intenção foi mostrar que os conceitos norteadores de materiais muito semelhantes, no caso dos utilizados pelas instituições museais, são diferentes. Um objeto de aprendizagem como o que vamos construir terá que ter muitas relações conceituais internas e precisaremos ter clareza sobre eles. Alguém mais teria exemplos de materiais que poderia disponibilizar para a turma? Ou ainda, alguém já utilizou este tipo de material em sala de aula e poderia descrever a proposta desenvolvida?

Bjs

Re: Alguns exemplos
por N L V - terça, 13 março 2012, 23:09

Me perdoem a postagem ficou muito ruim. Não notei e passou o tempo para excluir.

Nova tentativa:

Uso prancha em algumas aulas sim.

As propostas são amplas, diferentes sim, mas nos dão sinais, indicativos importantes.

Vejo as pranchas como um instrumento de aprendizagem, flexível.


Na escola da rede privada temos um referencial pedagógico que nos oferece inúmeras sugestões de trabalho, mas podemos nos agregar, pensar à partir daí, criar opções, compreender e recusar...então vejo em qualquer material referências e possibilidades.

Tenho algumas pranchas, desde a primeira bienal em outro formato, depois vieram outros projetos. A Pinacoteca de São Paulo nos oferecia um belo material durante um longo tempo, a Arte na escola quando podemos ter acesso também nos ajuda.

Este exemplo abaixo é da Fundação Iberê Camargo- Convivências, por exemplo.

.Num lado a imagem e no outro:

- Biografia
- Poética, onde se fala da prática artística do artista, de seu percurso
- Uma fala do artista
- Para pensar, que nos propõe indagações, de que outra maneira podemos trabalhar artisticamente o mesmo conceito?



Re: Alguns exemplos
por N L V - terça, 13 março 2012, 23:10

Uso prancha em algumas aulas sim. As propostas são amplas, diferentes sim, mas nos dão sinais, indicativos importantes. Em minha escola temos um referencial pedagógico que nos oferece inúmeras sugestões de trabalho, mas podemos nos agregar, pensar à partir daí, criar opções, compreender e recusar...então vejo em qualquer material referências.

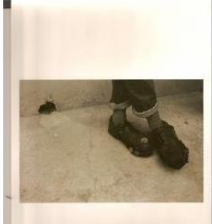
Tenho material desde a primeira bienal em outro formato, depois vieram outros projetos. A Pinacoteca de São Paulo nos oferecia um belo material durante um longo tempo, a Arte na escola quando podemos ter acesso também nos ajuda.

Este exemplo abaixo é da Fundação Iberê Camargo-Alfabeto Enfurecido...Um item interessante são as questões para pensar...colocam o "conteúdo" da obra como indagações, associações...


Re: Alguns exemplos
por N L V - terça, 13 março 2012, 23:24

Esta prancha da 4ª Bienal, numa outra forma nos coloca também a imagem (Francis Alys) e no outro lado:

- Perguntas que nos levam refletir a obra. Francis Alys se apropria de restos, de lixo, dos indícios do ambiente econômico e cultural de determinados lugares...Uma curadoria de rua. E nós? o que vemos? o que nos olha?
- Um pequeno texto do curador da representação nacional do México falando do percurso de Alys.
- Palavras de Nelson Aguilar Curador Geral da Bienal
- Biografia curta
- Conexões estéticas e interdisciplinares, com palavras que nos levam a fazer reais conexões, intertextos..., como corpo, cultura, Jogo, lixo, sapato, vestígios...



Re: Alguns exemplos
por G B - terça, 13 março 2012, 23:41



Oi, N e demais colegas,

Veja os elementos que temos nesta prancha: um detalhe de uma instalação na frente, portanto temos a eleição de uma obra entre as demais expostas. No verso, esta imagem frontal é relacionada com textos sobre o artista, sua história, sua fala sobre a arte e a proposição de um exercício. Além disso, qual a relação conceitual entre a imagem da frente e o exercício proposto? Em anexo o verso da prancha.

Re: Alguns exemplos
por N L V - terça, 13 março 2012, 23:53

No ano de 2005 e algum tempo depois a Pinacoteca do estado de SP, nos enviava um belo material em pranchas em tamanho A3.

No material que era organizado por temas nos fazia proposta de leitura de imagens, com sugestões de perguntas e provocações, itens que não podíamos esquecer nas investigações, depoimentos do artista, como Henry Moore, por exemplo.

Há propostas poéticas com sugestões de questões interdisciplinares e uma vasta lista de bibliografia.

Na material para o professor que acompanha cada prancha, há explicações da dinâmica desta recurso e de sua flexibilidade e exploração. Sugere atenção especial ao contexto da obra, justifica o foco de interesse no percurso educativo que a imagem está inserida, traz contextos do artista como por exemplo: A Inglaterra e Moore. A arte primitiva e Henry Moore, a escultura moderna e Henry Moore.

Nos apresenta ainda uma linha do tempo, com acontecimentos no Brasil e no mundo.

As relações com arte brasileira

Um glossário

Bibliografia

Sites

Enfim um recurso que nos dá imensas possibilidades.

Re: Alguns exemplos
por N L V - quarta, 14 março 2012, 00:20

Pois é Professora, penso na relação quando a artista no seu percurso intenciona a reflexão de "direções". Os sinais de setas nos tamancos (setamancos), que convivemos diariamente nos apontando direções, nos re conduzindo percursos tomam significantes tamancos. Na forma isolada do calçado em si, não conseguimos andar nem sempre como a seta indica, temos que nos colocar de lado talvez... olhar diferente...


O conceito da "deirava" do percurso, da reflexão que do artista no espaço.

O exercício propõe uma reflexão sobre nossas decisões, e posso dividir a experiência. Visitei da fundação quando meus alunos da escola pública com um primeiro olhar de museu, de instalação nesta oportunidade. A conduta de impossibilidade de dúvida se deviam andar para frente ou para onde o tamanco permitia rendeu boas conversas no museu e depois...

Então... se a imagem da frente tem a ver com o exercício proposto? Penso que a resposta é sim.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos
por G B - quarta, 14 março 2012, 00:43



Outro material importante que compõe este mesmo kit de pranchas é uma espécie de mapa conceitual. A digitalização não ficou muito boa porque ele é grande e tive de fazer em várias partes, mas dá para ter uma ideia. No centro tem recortes para encaixar uma das pranchas sobrepondo o círculo branco.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos
por V B S - quarta, 14 março 2012, 08:31

Oi, Professora. Eu não tenho nenhuma experiência com plancha, estpu lendo bastante para entender antes de começar o trabalho.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)

Re: Alguns exemplos
por G B - quarta, 14 março 2012, 11:57

Ok, V, mas não fica com medo de postar. Não estamos julgando o que vocês sabem sobre o assunto. Se já conhecessem bastante o assunto, não haveria a necessidade de discutirmos, não é? Escreve o que já achastes para que possamos aprender juntos.

Não teremos muito tempo neste semestre então vai olhando também o teu mapa para escolher a imagem, ok? Ah, através do link podes vê-lo fora do Cmap, caso ele esteja fora do ar: http://fd.dropbox.com/u/25805118/seminario_7/G15_UFRGS%20PORTO%20ALEGRE%20-%20202/Vera%20Teresinha%20de%20Brito%20Schmitz.png

Bjs,

Re: Alguns exemplos
por G B - quarta, 14 março 2012, 12:17

Isso, N, as questões de caminhos, descaminhos, decisões, indicações e percurso de vida, podem ser discutidas e trabalhadas de forma direta com esta prancha. A questão das setas, da indicação de um caminho, de perseguição ou abandoná-lo, não se fazer o que está indicado, de obediência, desobediência, de normalização e regulação social através de uma convenção (placas de trânsito, semáforos, sinalização visual urbana, constituição, estatutos etc) também são outras possibilidades para adolescentes, por exemplo.

Re: Alguns exemplos
por N L V - quarta, 14 março 2012, 16:44

Profe G havia separado este mapa conceitual, para pensar nosso trabalho atual, achei este recurso muito prático literalmente, no sentido de deslocar uma e outra imagem e buscar significados e conexões.

A construção da rede, das relações nos aproxima da "perseguição" conteudista. Como nossos conteúdos podem fazer parte de nosso estudo, a nosso favor, ou o que é conteúdo em arte?

Elementos formais, categorias e idéias relacionadas com um artista, com a obra ou com outra obra num outro texto... a relação com o público que o mapa coloca nos remete ao nosso aluno, na nossa aula: interativa, contemplativa...

Afinal penso que somos curadores... constantes.

Gabriel Pérez, Curador Geral da 6ª Bienal, nos propõe uma reflexão sobre o material da prancha, da obra, da seleção quando nos diz:

"(...) nossa intenção é provocar questionamentos que possam ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico a partir da arte contemporânea, mais do que uma recepção passiva ou puramente estética de uma ou outra obra de arte. (...) cada professor pensar na adaptação, na adequação ao contexto e necessidades dos alunos."

Construir um cenário de educação transformador...

Re: Alguns exemplos
por A H S - quarta, 14 março 2012, 18:49

Agora percebo que faço uso frequente das pranchas de imagem em minhas aulas. Só não sabia ao certo do que se tratava. Já utilizei prancha de imagem do artista Vicente Rego Monteiro, com dados e sugestões de atividades.

É um recurso didático visual que auxilia no planejamento das aulas possibilitando relações com outros com outras obras e outros artistas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)

Re: Alguns exemplos por G B - quinta, 15 março 2012, 00:54

Oi, A

Isso mesmo. Muitos já utilizaram este tipo de material, mas nem se deram conta disso. Vamos agora nos concentrar em pensar nos contextos em que os usamos e porque o fazemos.

Bjs,

Re: Alguns exemplos por S B - quinta, 15 março 2012, 23:25

Li os relatos deste fórum e confesso que ainda não entendi o que é exatamente uma prancha? São imagens que podemos usar como material de apoio? mas o que define estas imagens como pranchas?

Bom ano a todas e a todos...

Beijos

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)

Re: Alguns exemplos por E S A - sexta, 16 março 2012, 12:58

S

Já foi postada a explicação do que é uma prancha!

O termo PRANCHA designa diversos objetos. Para a finalidade que estamos propondo construir, trata-se de:

- imagem(s) impressa(s) em papel cartão (tipo cartolina): usado para fichas ou **pranchas** que precisam de um papel mais rígido.

Utilizaremos em nossa prancha, uma imagem na frente, no tamanho A3, e no verso textos e imagens, que juntos constituirão nosso objeto de aprendizagem.

Re: Alguns exemplos por G B - sexta, 16 março 2012, 16:07

S

Leia atentamente as postagens e veja os exemplos que entenderás o que é uma prancha. Geralmente é uma folha solta, em papel de melhor qualidade, com uma ilustração em alta qualidade de uma obra na frente e informações no verso. Podem sim ser utilizadas como materiais de apoio. Veja os exemplos colocados no tópico "Alguns exemplos" para ficar mais claro.

Bjs,

Re: Alguns exemplos por J H - sábado, 17 março 2012, 18:20

Leindo as postagens presente no fórum, acho que constitui de certa forma uma ideia do que é uma prancha e o que iremos elaborar. Porém encontro muitas dúvidas quanto a imagem a escolher, o que deveremos fazer com ela? Criar uma prancha, transformá-la num objeto de aprendizagem, sendo a imagem retirada do mapa conceitual em que estamos trabalhando e a partir desta imagem chave (com os mesmos princípios de uma palavra chave) explorar diferentes assuntos na área de Artes. Outro ponto, iremos utilizar este material na prática educativa em sala de aula durante o curso? Para poder relatar sua efetividade a partir da elaboração de um artigo científico? Acredito que estou extrapolando nos questionamentos, porém todas estas dúvidas induzem a escolha de uma ou outra obra. Desde o início do curso tenho interesse em trabalhar com a questão do corpo na arte, este corpo como sentimento, excremento, dor, mas ainda vejo por uma janelas nebulosa estes conceitos, a intenção a principio é questionar o quanto a escola nos moldes atuais examina-se de lembrar que tanto professor quanto alunos possuem um corpo e neste é que vive visceralmente suas relações.

Por outro lado, achei interessante saber que há este recurso impresso que auxilia muito o trabalho em sala de aula, seja através da leitura de imagens, a partir da observação de diferentes obras, penso que uma prancha ou mais poderiam ser elaboradas por conceitos e períodos históricos, por exemplo, um material que apresente a história da arte na pré-história com características, estilos, intuições da prática artística, ferramentas utilizadas, quem sabe, até sugestões de trabalhos que podem ser desencadeados a partir da imagem. Ainda estou em dúvidas, por isto os questionamentos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

[Avaliar...](#)

Re: Alguns exemplos por V G Q - domingo, 18 março 2012, 15:41

Tentei compreender melhor essa nova ferramenta artística que, também, nos serve como pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem em Artes. Pelo que pude apurar, são imagens que falam entre si e para quem as vê. Tudo isso dentro de um contexto e não de forma solta. No momento em que eu escolher uma imagem para montar minha prancha, devo procurar outras relacionadas, que façam a comunicação entre si, facilitando a compreensão para quem as aprecia. Penso que ao construir uma prancha, deva ter em mente uma temática a refletir, e, partindo das imagens e de outros recursos gráficos: como textos, frases ou palavras chaves, deva instigar o aluno a usá-la como ponto de referência para fazer links com o contexto real do seu dia-a-dia e questões referentes a arte. É isso mesmo professoras?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos por D R R - domingo, 18 março 2012, 17:50

Olá colegas e professoras!

Tenho lido a contribuição das colegas e alguns materiais disponíveis na Internet e olhado atentamente os exemplos de pranchas de imagens trazidos pelas colegas.

Penso que, ao construir uma prancha, temos que ter a clareza de que ela deve ter uma intenção, relações entre os materiais presentes nela, diálogo entre imagens e textos, uma proposta pedagógica e qualidade na impressão do material, pois o material precisa ser visualmente atrativo.

É fundamental no momento de construção da prancha, que se tenha em mente as articulações que ela possibilitará.

D

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos por D S Z - domingo, 18 março 2012, 19:58

Após a leitura das postagens e verificação dos exemplos citados acredito que o uso das pranchas de imagens são recursos de fácil acesso e confecção que se forem bem elaborados e explorados contribuem para uma aprendizagem significativa.

Acredito que o uso deste recurso e/ou material é capaz de ampliar os conhecimentos e reflexões da arte tanto nos alunos como nos professores quando a proposta tem por finalidade questionar, aprofundar e provocar novos olhares dentro de vários contextos, ou seja instigar e provocar múltiplos sentidos que articulados entre si estabeleçam relações capazes de construir novos significados.

Já utilizei em minhas aulas o Material de Iberê Camargo e também os Cadernos do Art BR, citado pela professora Elisete, sendo que este material considero muito interessante, pois os cadernos apresentam propostas de interdisciplinaridade, sugestões de atividades e relações entre as obras e os artistas que em meu planejamento muitas vezes serviram de apoio.

Analisar este material com o olhar de criador e não de utilizador ainda é difícil, talvez minhas percepções mudem após a criação da minha própria prancha.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos por L S - domingo, 18 março 2012, 20:28

Já havia trabalhado com algumas pranchas em sala de aula, mas não sabia que tinham esse nome, as chamava de imagens impressas, algumas eram de exposições e outras de coleções de material didático. No verso constam informações sobre a obra de arte e o artista. Acredito que seja isso que estou imaginando.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos
por C T M - domingo, 18 março 2012, 20:50

Acredito que ao elaborar ma prancha é preciso objetivos que levem a uma aprendizagem significativa.
Ser um material que estimule o olhar e a reflexão e que provoque cruzamentos das informações presentes.
A prancha deve estimular/proporcionar:

- ✓ Percepção rica de sentidos;
- ✓ Significados amplos;
- ✓ Contextos sociais, econômicos e/ou políticos;
- ✓ Estimular a expressão oral;

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos
por G B - domingo, 18 março 2012, 21:05

Oi V ,

Vocês estão no caminho certo. A ideia de relação entre frente e verso é fundamental. Mas fiquem tranquilas, vamos trabalhar isso em profundidade nas próximas etapas.

Bjs,

Re: Alguns exemplos
por E S A - domingo, 18 março 2012, 23:51

Oi V ,

Sim, entendeste bem a finalidade da prancha. Terá uma imagem-chave e esta dialogará, de modo contextualizado, com outras imagens que terão no verso.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)

Re: Alguns exemplos
por G B - segunda, 19 março 2012, 11:20

Parabéns L e A ! Vocês conseguiram, cada uma do seu modo, sintetizar o espírito do material que pretendemos construir.

Re: Alguns exemplos
por G B - segunda, 19 março 2012, 11:31

Oi, N ,

Como vamos construir uma prancha real e não só um projeto, o processo é este mesmo. Temos que tentar compatibilizar nossas ideias com as nossas possibilidades técnicas. Ou seja, estás correta em deixar mais de uma imagem "na manga", como se fossem coringas, para a eventualidade de não conseguirmos encontrar alguma delas no formato mínimo para impressão em A3.

Bjs,

Re: Alguns exemplos
por M P R - segunda, 19 março 2012, 15:26

Assim como a colega A , ficou claro para mim que a utilização da prancha vai além da simples apreciação da imagem nela contida, com a utilização desta podemos ampliar os conhecimentos por meio de reflexões, a imagem é o início do processo, as informações contidas no verso nos auxiliam a expandir o nosso conhecimento e de nossos educandos ao utilizarmos a prancha.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Transformar em tópico](#) | [Excluir](#)