



**DESASSOSSEGO DIGITAIS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COM O USO DAS
TECNOLOGIAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA AMAZÔNIA**

VOLUME 6



Ruhena Kelber Abrão (organizador)

RUHENA KELBER ABRÃO (ORG)

**Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso
das tecnologias no espaço educacional da/na formação de
professores na Amazônia**

Volume 6

1^a Edição

Palmas - 2024

Capa: Gerada pela Inteligência Artificial Adobe Firefly a partir de comandos humanos.

Revisão Linguística: Nicole Medeiros

Revisão Técnica: Fabricio Bezerra Eleres,

Ficha catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)**

I58 Desassossegos Digitais: Memórias e Experiências no uso de Tecnologias no Contexto Educacional para a Formação de Professores da/na Amazônia (Volume 6). / Ruhena Kelber Abrão,. – Palmas, TO: EduFT, 2024.

76p.

ISBN: 978-65-5390-134-6.

1. Tecnologias digitais. 2. Memórias. 3. Formação docente. 4. Amazônia. 5. Educação. I. Abrão, Ruhena Kelber. II. Título.

CDD 371.3

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Educação em direitos humanos por meio do cinema: relato de experiência com estudantes da educação de jovens e adultos em uma Escola Estadual na Amazônia Amapaense | 13 |
| Antonio Mateus Pontes Costa | |
| Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões | |
| O impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação em minha jornada pessoal e profissional: uma viagem de descoberta e reflexão | 20 |
| Cleane da Silva Nascimento | |
| As Tecnologias de mídias na produção e mediação de conhecimento: um relato de experiência sobre a produção de um manual bilíngue para pessoas surdas sobre ciência do solo | 26 |
| Dalcides dos Santos Aniceto Júnior | |
| Paulo Jeferson Pilar Araújo | |
| Educomunicação e aprendizagens em um coletivo cultural amazônico | 33 |
| Edgar Jesus Figueira Borges | |
| Leila Adriana Baptaglin | |
| A educação em direitos humanos no curso de jornalismo da UNIFAP - Relato de uma prática de educomunicação | 40 |
| Elisângela Lima de Andrade | |
| Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões | |
| Relato de experiência de minhas bases formativas na Área da educação de Surdos com uso da TDIC: bilinguismo com telemática | 47 |
| Jonata Souza de Lima | |
| Paulo Jeferson Araujo Pilar | |
| Amazônia Brasileira, educomunicação e cultura visual - uma experiência utilizando a Inteligência Artificial | 54 |
| Rafael Pereira Pinto | |
| Leila Adriana Baptaglin | |
| Docência e tecnologias: trajetórias entre inclusão e autonomia tecnológica | 60 |
| Rosa Maria Silva Braga | |
| Tânia Mara Rezende Machado | |
| Sobre o organizador | 69 |
| Sobre os autores e autoras | 69 |

EPÍGRAFE

Computadores são inúteis. Eles só podem dar
respostas.

Pablo Picasso,

APRESENTAÇÃO

“Meus desassossegos sentam na varanda... Pra matear saudades nesta solidão”... música gaudéria - as músicas gaúchas retratam a vida no campo, as tradições e os valores do povo gaúcho - de João Chagas Leite, “Desassossegos” foi lançada em 2018, tem habitado os meus aplicativos de música nos últimos meses, um gaúcho de sangue, mas tocantinense de coração.

A palavra "desassossego" carrega uma carga significativa de emoção, evocando sentimentos de inquietude, perturbação e falta de tranquilidade. Derivada do verbo "assossegar", que significa acalmar, tranquilizar, a adição do prefixo "des" inverte seu sentido original, trazendo à tona uma sensação de agitação e desconforto.

O desassossego pode ser entendido tanto em contextos físicos quanto emocionais. Fisicamente, ele pode se manifestar como uma incapacidade de permanecer quieto ou em repouso, refletindo uma necessidade constante de movimento ou mudança. Em termos emocionais, o desassossego é mais profundo e complexo, abrangendo desde preocupações e ansiedades até um sentimento mais difuso de insatisfação ou descontentamento com a vida.

Literariamente, o desassossego tem sido um tema recorrente em muitas obras. Um dos exemplos mais notáveis é o "Livro do Desassossego" de Fernando Pessoa, escrito sob o heterônimo Bernardo Soares. Nesta obra, Pessoa explora a inquietude existencial e a introspecção, usando o desassossego como uma lente para examinar a natureza fragmentada e muitas vezes paradoxal da experiência humana. O livro é um mosaico de pensamentos, reflexões e sentimentos que capturam a essência do desassossego como um estado de ser intrínseco à condição humana.

Na vida cotidiana, o desassossego pode ser um motor de mudança e crescimento. Embora muitas vezes desconfortável, ele pode impulsionar as pessoas a sair de suas zonas de conforto, buscar novas experiências e enfrentar desafios. Em um mundo em constante transformação, o desassossego pode servir como um alerta, sinalizando a necessidade de adaptação e evolução. Por outro lado, o desassossego constante pode ser exaustivo e prejudicial, levando ao esgotamento e à incapacidade de encontrar paz e contentamento. O equilíbrio, portanto, se torna essencial. É importante reconhecer quando o desassossego é um catalisador positivo para a ação e quando ele se torna uma força debilitante que impede o bem-estar e a felicidade.

O livro “Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional” abrange uma discussão sobre os desafios e vivências associadas ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional. Esta obra surgiu a partir de uma disciplina ministrada no mestrado em Educação e no doutorado em Educação na Amazônia, na qual se promoveu uma reflexão profunda sobre as implicações e os impactos das ferramentas digitais na educação, contemplando tanto os aspectos positivos quanto os negativos.

A coletânea reflete uma ampla gama de experiências e perspectivas, com contribuições de mestrandos, doutorandos e alunos especiais desses programas. Eles escrevem sobre o processo de autoria e suas contribuições, destacando o contexto e a importância do tema na atualidade. Em particular, a obra enfatiza a crescente dependência de tecnologias digitais no ensino e aprendizado, explorando como essas ferramentas estão remodelando a paisagem educacional. Outros professores e especialistas envolvidos no livro abordam temas específicos, como o impacto das redes sociais, as ferramentas de aprendizado online, e as complexas questões de privacidade e segurança que emergem com o uso de tecnologias na educação.

A intenção principal da obra é socializar experiências pessoais e testemunhos de educadores, estudantes e outros profissionais envolvidos no uso de tecnologias educacionais. Os textos reunidos no livro exploram uma variedade de desafios enfrentados, incluindo a desigualdade de acesso às tecnologias, a sobrecarga digital e o estresse associado ao uso contínuo de ferramentas digitais. Além disso, o livro também examina as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias educacionais, como a personalização do aprendizado, que permite que as experiências de ensino sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos, e o acesso a recursos educacionais globais. Um exemplo disso é a integração da inteligência artificial, que está começando a desempenhar um papel significativo na educação.

No final da coleção de seis volumes, os autores tecem considerações detalhadas sobre o futuro da tecnologia na educação. Eles discutem como as inovações tecnológicas podem continuar a evoluir para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, imaginando um cenário no qual as ferramentas digitais não apenas complementam, mas também transformam as metodologias educacionais tradicionais. A reflexão final dos autores oferece uma visão esperançosa, mas crítica, sobre como equilibrar as promessas e os percalços das tecnologias digitais no campo educacional, com sugestões práticas para maximizar os benefícios enquanto se mitiga os desafios.

Prof. Dr. Kelber Abrão
Organizador da coletânea

***Texto aprimorado por meio de Inteligência Artificial, a partir do comando aprimorar texto.**

PREFÁCIO

A obra intitulada "Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia" é uma coletânea de relatos que reúne as vivências e reflexões de diversos educadores/pesquisadores na Amazônia, revelando a complexidade e as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo educativo. Esta obra é um produto coletivo de pesquisadores da Rede Educanorte/PGEDA que se matricularam na disciplina optativa "Educação: Tecnologias e Comunicação no desenvolvimento de processos de formação humana, perspectivas no contexto amazônico". Os debates fomentados durante o percurso da disciplina foram mobilizados para que os acadêmicos refinassem, à luz da teoria, a compreensão dos seus processos formativos que interseccionam com as TDIC. O êxito da disciplina é proporcional à qualidade dos relatos que se apresentarão.

No primeiro relato, que segue em ordem alfabética, Antonio Costa e Helena Simões nos conduzem através do relato "Educação em Direitos Humanos por Meio do Cinema: Relato de Experiência com Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Estadual na Amazônia Amapaense". Descreve a utilização do cinema como ferramenta pedagógica para promover a reflexão crítica sobre os direitos humanos entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Macapá no Amapá. A visita à "13ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos" e a construção de um mural digital permitiram aos alunos expressarem suas reflexões sobre desigualdade social e neoliberalismo, exemplificando a importância das TDIC na educação inclusiva e crítica.

Cleane Nascimento, professora do Colégio de Aplicação da UFRR, em seu relato "O Impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação em Minha Jornada Pessoal e Profissional: Uma Viagem de Descoberta e Reflexão", narra sua trajetória acadêmica e profissional marcada pelo uso das TIC. Cleane revisita suas memórias no campo da educação, destacando como as TIC enriqueceram sua prática pedagógica desde o estágio supervisionado até a atuação na escola pública, oferecendo uma visão reflexiva sobre a evolução tecnológica no contexto educacional.

No terceiro relato, Dalcides Junior, profissional tradutor intérprete de Libras (TILS), compartilha suas experiências em "As Tecnologias de Mídias na Produção e Mediação de Conhecimento: Um Relato de Experiência sobre a Produção de um Manual Bilíngue para Pessoas Surdas sobre Ciência do Solo". Nele aborda sua atuação como TILS, enfatizando

a importância dos recursos visuais e das mídias digitais na mediação educativa com pessoas surdas. A produção de um manual bilíngue utilizando vídeos e imagens ilustra o papel das TDIC na inclusão e na disseminação do conhecimento científico entre a comunidade surda.

O jornalista, escritor e educomunicador Edgar Borges traz, escrito com a sua orientadora, a professora Dr^a Leila Baptaglin, um relato sobre a “Educomunicação e Aprendizagens em um Coletivo Cultural Amazônico”. O texto explora a intersecção entre educomunicação e saberes culturais no Coletivo Caimbé, formado por escritores e artistas roraimenses. O grupo implementou práticas educomunicativas intuitivas, promovendo atividades culturais e educativas que integraram comunicação e educação. A utilização de tecnologias digitais e metodologias colaborativas exemplifica como a educomunicação pode fomentar a formação de cidadãos críticos e engajados.

Outra educomunicadora, a jornalista e professora Elisangela Andrade, no capítulo “A Educação em Direitos Humanos no Curso de Jornalismo da UNIFAP - Relato de uma Prática de Educomunicação”, apresenta uma experiência em Educação em Direitos Humanos realizada com estudantes de Jornalismo. Motivada por suas pesquisas no Doutorado em Educação na Amazônia, Elisangela narra a produção de entrevistas, debates e documentários sobre temas de direitos humanos, demonstrando como as TDIC e a educomunicação podem enriquecer a formação acadêmica e promover a conscientização e o engajamento social.

O também TILS, Jonata Lima, assim como a Clane Nascimento, realiza um “Relato de Experiência de Minhas Bases Formativas na Área da Educação de Surdos com Uso da TDIC: Bilinguismo com Telemática”, onde discute seu processo formativo na educação de surdos; tal qual Dalcides Junior dando ênfase às questões relacionadas à surdez. Mas, evidenciando a interconexão entre cibercultura e inclusão. Desde o ensino médio até o doutorado, Jonata destaca a importância das tecnologias digitais para o desenvolvimento pessoal e para a inclusão social da comunidade surda, ressaltando que sem essas tecnologias, tais avanços seriam inviáveis.

Rafael Pinto, professor de Arte do Ensino Básico, também artista visual e educomunicador, em conjunto com a professora Dr^a Leila Baptaglin, realizam uma reflexão intitulada “Amazônia Brasileira, Educomunicação e Cultura Visual: Uma Experiência Utilizando a Inteligência Artificial”. O texto explora como a inteligência artificial - IA influencia a percepção visual da Amazônia brasileira, sob a ótica da educomunicação e da cultura visual. Discute-se como as imagens geradas pela IA podem reproduzir estereótipos

e visões limitadas, destacando a dicotomia entre a Amazônia e o Sudeste do Brasil. Aborda-se também a necessidade de uma abordagem crítica e educomunicativa na adoção de novas tecnologias na educação, visando compreender melhor as representações visuais e suas implicações na sociedade contemporânea.

Por fim, Rosa Braga, relata seus muitos anos de experiência na Educação Básica com o tema “Docência e Tecnologias: Trajetórias entre Inclusão e Autonomia Tecnológica”, em que resgata memórias de experiências com o uso de tecnologias na formação de professores. Rosa enfatiza a importância das narrativas autobiográficas e histórias de vida para a construção da identidade docente e alerta para a necessidade de um diagnóstico da infraestrutura tecnológica disponível nas instituições de ensino. Seu relato sublinha que a inclusão tecnológica gradual é essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e para a autonomia tecnológica dos alunos. E ao meu ver, encerra bem a obra tendo em vista que realiza as reflexões necessárias que justificam livros como este que buscam na subjetividade das experiências dos autores uma forma de refletir sobre a realidade.

Em síntese, esta coletânea de relatos oferece uma rica e diversificada visão das experiências com o uso das TDIC na formação de professores na Amazônia, destacando desafios, aprendizagens e inovações. Primeiramente, ao reunir relatos de experiências reais, a obra proporciona uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades que surgem com o uso das TDIC na educação. Os oito relatos exploram desde a utilização do cinema para promover direitos humanos até a produção de manuais bilíngues para pessoas surdas, demonstrando como as tecnologias podem ser ferramentas poderosas e flexíveis para a transformação social. Em segundo lugar, os autores compartilham vários pontos em comum, como mais frequentes: serem educadores com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, todos possuírem título de mestrado. Há outras relevantes semelhanças como, dois dos autores atuarem com a Libras e a Surdez, três autores investirem nos debates da Educomunicação, além de outros pontos de semelhanças que surgem ao longo da leitura das obras. Desta forma, a obra, mesmo com diversos personagens e experiências, consegue trazer coesão e mais de uma visão a cada debate levantado.

Além disso, a obra destaca a importância da inovação pedagógica através do uso criativo, ético e estético das TDIC. Os relatos mostram como as tecnologias foram utilizadas para mediar processos educomunicativos, inclusivos e expressivos em diversas situações, como na produção de conteúdos digitais, na realização de projetos colaborativos e na criação de materiais educativos acessíveis.

A obra enfatiza a necessidade de um planejamento cuidadoso e de um diagnóstico da infraestrutura tecnológica disponível nas instituições de ensino. Ao abordar a importância de se considerar o nível de inclusão e alfabetização tecnológica dos alunos, os relatos alertam para os perigos da exclusão digital e oferecem estratégias para superá-la. Essa perspectiva crítica e reflexiva contribui para que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais compreendam melhor as complexidades envolvidas na implementação das TDIC e trabalhem para criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Professor Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR MEIO DO CINEMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Antonio Mateus Pontes Costa

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

O presente relato de experiência discorre sobre a realização de uma práxis pedagógica em uma escola pública estadual localizada na área urbana da cidade de Macapá, Amapá, na Amazônia Amapaense. No presente caso, estavam envolvidos estudantes da modalidade ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, executando-se o projeto no 1º semestre do ciclo letivo de 2024. Assim, o intuito em pilotar a iniciativa era enriquecer as bases de ensino dos alunos com uma visão reflexiva sobre os direitos humanos. Pauta-se a visita à 13ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos, sediada pela Universidade Federal do Amapá, no qual os alunos assistiram ao filme *A bolsa ou a vida*, de Silvio Tendler. Por fim, construímos um mural digital pela plataforma Padlet, a fim de observar a expressão dos estudantes em suas reflexões críticas sobre a trama do filme, sobre a desigualdade social, direitos humanos e sobre o neoliberalismo.

O presente relato de experiência parte da concretização de um projeto, até então experimental, que realizei em meu local de trabalho, uma escola pública estadual no município de Macapá, no Amapá. Sou professor efetivo da rede estadual da disciplina de Arte e sou lotado no período noturno, onde atendemos estudantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, estudantes que têm entre 15 e 65 anos.

A primeira parte da experiência ocorreu no mês de março de 2024 e foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2024 com estudantes das turmas de terceira e quarta etapas da escola. A proposta do projeto na escola visou enriquecer a experiência educacional dos estudantes da terceira e quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desse modo, proporcionando uma abordagem reflexiva sobre os direitos humanos.

Para tanto, organizamos de modo coletivo, professores e coordenação pedagógica, uma aula passeio para a 13ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na Universidade Federal do Amapá, com a exibição do filme “A Bolsa ou a Vida” de Silvio Tendler. O filme de 2021 explora, em meio à pandemia de COVID-19, o desmonte do conceito de bem-estar social e das políticas sociais para os mais pobres em detrimento do

enriquecimento das elites monetárias do país. Com um nome que pergunta ao espectador “a bolsa de valores ou a vida humana?”.

A aula na 13^a Mostra de Cinema e Direitos Humanos inicia-se com o convite da Universidade Federal do Amapá. Por meio da Coordenação da Mostra e do curso de Licenciatura em Artes Visuais, ao qual sou egresso e ao qual fui professor substituto, o que estreitou as relações a possibilidade de realizar a aula passeio. De maneira interdisciplinar conseguimos levar os estudantes para participarem da mostra, que aconteceu no espaço da universidade.

O objetivo dessa aula passeio para a mostra, que depois resultou na segunda parte da experiência com uma tecnologia digital, foi promover a reflexão crítica e a conscientização dos estudantes da EJA sobre questões relacionadas aos direitos humanos. Através da linguagem cinematográfica, visando contribuir para sua formação como cidadãos ativos e participativos na sociedade. Desse modo, proporcionando um espaço de diálogo e reflexão crítica entre os estudantes sobre os temas abordados no filme, tais como desigualdade social, neoliberalismo e bem-estar coletivo, conectando-os com suas próprias realidades e experiências.

Além disso, partindo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC elencamos algumas habilidades e competências transdisciplinares para pensar durante e após a mostra:

Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; Compreender, analisar e utilizar diferentes linguagens, incluindo a linguagem do cinema e das artes; Compreender e utilizar conhecimentos históricos, geográficos, científicos e culturais para uma análise crítica das dinâmicas sociais relacionadas aos direitos humanos; Valorizar e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre direitos humanos em situações cotidianas; Argumentar de forma consistente sobre questões relacionadas aos direitos humanos, contribuindo para debates construtivos; Posicionar-se de maneira ética em relação aos direitos humanos, promovendo uma postura responsável na sociedade (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Essas habilidades foram exploradas durante a experiência, a partir da exibição do filme e posteriormente com a criação da narrativa visual em forma de mural digital na plataforma Padlet. Durante a exibição do filme, os conceitos de Direitos Humanos foram explorados a partir da narrativa visual do filme. Contudo, faz-se necessário, devido ao rigor científico esperado para essa publicação, uma retomada das bases conceituais desses termos aos quais me aproprio neste relato de experiência.

Nesse sentido, “os direitos humanos visam proteger as pessoas contra ações que interfiram em suas liberdades ou violem sua dignidade humana” (SIQUEIRA; MACHADO,

2018, p. 169). Garantindo, portanto, que indivíduos marginalizados tenham suas necessidades atendidas pelo Estado e suas vidas protegidas. O que Siqueira e Machado (2018) nos dizem, partem de um lugar de garantia de dignidade às pessoas marginalizadas em nossa sociedade. Curiosamente, o filme abordou essas perspectivas ao mostrar entregadores de aplicativo, mulheres, LBTs, pessoas pretas e em especial a vida na Amazônia, e as formas que suas vidas são violadas pela残酷 neoliberal.

Em consonância a isto um relato após o filme me chamou atenção, o comentário veio de uma estudante preta de 65 anos, que faz a 3^a etapa, em que ela disse “Professor, o filme deixa claro para a gente o quanto sofremos e o quanto estamos reféns de uma política que, na verdade, não nos enxergar enquanto pobres”.

Nesse contexto, conforme Piovesan (2006, p. 24), “A efetiva proteção dos direitos humanos exige não apenas políticas universalistas, mas também específicas, voltadas para grupos socialmente vulneráveis, os quais são vítimas preferenciais da exclusão”. Portanto, grupos socialmente excluídos precisam que suas demandas sociais, culturais, jurídicas, históricas e pedagógicas sejam atendidas. Torna-se essencial incluir as necessidades de povos historicamente subalternizados por uma estrutura de poder rígida e tradicionalista, de modo a garantir a efetivação dos Direitos Humanos, especialmente em uma dimensão pedagógica para esses grupos.

Dessa maneira, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2018, p. 11) destaca que “a mobilização global para a educação em direitos humanos está intrinsecamente ligada ao conceito de educação para uma cultura democrática, à compreensão dos contextos nacional e internacional, aos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade”. Além disso, o Plano Nacional conclui que tanto os Planos Nacionais (ao nível de América do Sul) quanto os estaduais (Brasil) devem estabelecer mecanismos para promover, implementar e avaliar os enfoques destacados pelas políticas públicas de educação, garantindo a incorporação dos Direitos Humanos na educação brasileira.

Além do contexto teórico sobre os Direitos Humanos, central no filme, utilizei outra construção metodológica para ampliar as aprendizagens a partir do filme, mesclando uma metodologia do ensino de artes visuais e a tecnologia dos murais virtuais, fora proposta a construção de uma narrativa visual. Nesse sentido, conforme Martins (2015) a narrativa visual é uma ferramenta de construção de conhecimento por meio de imagens, recortes de jornais, desenhos e colagens que contam uma história, assunto ou conteúdo.

A construção de um emaranhado visual de informações permeia o meu papel enquanto professor de Arte. A visualidade é recorrente em minha formação e deságua em minha práxis em sala de aula, muito por isso a escolha de trabalhar a dimensão dos direitos humanos (o corpo temático da minha futura tese de doutorado, em construção) por meio do cinema, da imagem e da aplicação de uma atividade tecnológica que dimensione essa possibilidade.

Nesse sentido, Charréu e Oliveira (2015) afirmam que cada vez mais os estudantes nas escolas estão interagindo com celulares mais modernos e rápidos que estão possibilitando um acesso facilitado a internet e modificando os formatos pedagógicos em sala de aula. As aulas expositivas estão perdendo espaço para aulas mais pluriversificadas a partir das redes sociais, tecnologias digitais e metodologias que levam os estudantes a participarem de maneira ativa e engajada no processo de aprendizagem.

Durante a exibição do filme, notei como os estudantes estavam atentos e engajados. A narrativa provocativa e as imagens impactantes serviram como um ponto de partida para reflexões profundas. Ao término do filme, abrimos um espaço para um debate, em que os alunos puderam expressar suas impressões e sentimentos sobre o que assistiram, poucos se posicionaram. Desse modo, em um momento posterior abri um mural virtual na plataforma padlet para os estudantes poderem expressar suas impressões por meio de imagens, prática que já adoto em minhas aulas, visto que o componente curricular que ministro na educação básica se relaciona diretamente com o uso da imagem.

Para consolidar essa experiência e fomentar a expressão criativa dos alunos, propus a criação de um mural virtual na plataforma Padlet. Cada estudante foi incentivado a selecionar as imagens do filme que mais chamaram sua atenção e elaborar comentários sobre elas. Essa atividade permitiu que explorassem as dimensões visuais e simbólicas das cenas, conectando-as aos conceitos de direitos humanos discutidos na mostra.

A escolha pelo Padlet deu-se em virtude deste site oportunizar a construção coletiva de atividades que utilizam a imagem como centro do aprendizado, complementando assim a atividade inicial dessa experiência que parte a partir da imagem como prática, junto do cinema. Nesse sentido, é possível observar, segundo Lima, Silva e Loureiro (2020) “que a imersão na considerada era tecnológica e a construção de conhecimentos que aproximem o educando desses recursos oferecendo ferramentas que possam contribuir com uma formação crítica” (Lima, Silva e Loureiro, 2020, p. 129).

Desse modo, a inserção dos estudantes as novas tecnologias oportunizam novos aprendizados e novas possibilidades de fazer docente. Nesse sentido, conforme Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) o Plano Nacional de Educação - PNE já menciona o uso de tecnologias digitais como estratégias para o processo de aprendizagem. Segundo os autores, existe uma série de proposições do PNE que fortalecem o diálogo entre a educação e a tecnologia, essa aproximação ocorreu com mais intensidade após os anos de distanciamento social provocados pela pandemia de COVID-19, algo que ficará marcado em nossas pesquisas, em especial no campo da educação.

Sendo assim, foi criado na plataforma virtual Padlet. Segundo Mota, Machado e Crispim (2017) a ferramenta Padlet, é um mural interativo virtual que possibilita a postagem de textos, imagens, vídeos, entre outros arquivos. Para ter acesso ao recurso, é necessário criar uma conta com o e-mail ou Facebook, sendo que para o perfil gratuito existe um limite de murais que podem ser criados (PADLET, 2020). Para a experiência, o link foi compartilhado via aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Nesse sentido, essa ferramenta:

Apresenta-se como uma aplicação da web que permite a criação de murais ou quadros virtuais, no qual há a possibilidade de compartilhamento de vídeos, imagens, anotações, endereços web e etc. Permitindo ainda, que os alunos construam o conhecimento que adquiriram juntamente com pesquisas, de forma criativa e estimulante da curiosidade. Com o uso do Padlet, os alunos podem compartilhar informações de diversos temas, o que faz com que desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações que irão compartilhar. Tornando a aprendizagem além do contexto escolar, podendo ser aplicada também no contexto social (Mota, Machado e Crispim, 2017, p. 6).

Desse modo, possibilitando uma maior interatividade entre a produção de conhecimento e os estudantes. Essa ferramenta trouxe uma potencialidade de criar com os estudantes um mural que ampliou os debates iniciados na mostra de cinema. Imagens foram pesquisadas pelos estudantes e postadas *online* na plataforma de maneira autônoma apenas com o comando inicial do professor em sala de aula e depois via aplicativo de mensagens sobre o uso.

Entretanto, os estudantes mesmo com a vontade de participar de construções mais ativas “há estudantes, essencialmente no âmbito da educação pública, que não possuem acesso à internet, ou não possuem computadores em casa” (Barbosa, 2020, p. 41). Em minha experiência docente, nessa escola, inúmeras atividades envolvendo tecnologias digitais precisaram ser deixadas de lado em virtude deste não acesso à internet, fazendo-me adotar estratégias mais analógicas. O uso de tecnologias digitais é importante

e necessário, mas é crucial primeiro garantir que estudantes, em particular os da EJA, possam ter acesso de qualidade a esses serviços.

Na imagem a seguir vemos o resultado final da criação da narrativa visual com os estudantes no segundo momento da experiência. Alguns pesquisaram de forma direta no padlet, alguns pesquisaram em seus telefones imagens que relacionassem o tema, a mostra e o que foi tratado no filme, e outros colocaram fotos que tiraram no dia da aula, essas por sua vez não foram descartadas, pois, contam a história desse dia e de como ele foi percebido por cada estudante.

Imagen 1 - Captura de tela da página do Padlet criada para o segundo momento da atividade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A partir das possibilidades construídas pelos estudantes foi possível verificar como eles enxergam as questões dos Direitos Humanos. Essas visualidades mostraram como as dificuldades e os anseios são percebidos por ele, e de que maneira o filme provocou nesses estudantes reflexões sobre o seu contexto, sobre sua vida e sobre como o debate os alcançou. Foi possível por intermédio dessa ação pedagógica oportunizar aos estudantes os requisitos mencionados no PNEDH e na BNCC, garantindo um diálogo crítico e construtivo com os estudantes.

A aula-passeio à Mostra de Direitos Humanos foi mais do que uma simples visita. Em geral, a experiência foi eficaz em criar espaço para a reflexão crítica e conscientização sobre os direitos humanos dos alunos da EJA. Estudar o filme “A Bolsa ou a Vida” e criar o mural no Padlet permitiu que eles explorassem e expressassem suas opiniões sobre a desigualdade social e o impacto das políticas neoliberais. O uso do Padlet foi especialmente positivo para permitir a interatividade e a expressão criativa do tópico. Por outro lado, a desvantagem foi a falta de acesso à internet devido à qual alguns alunos não poderiam participar da atividade. Isso sublinha a importância de garantir a equidade tecnológica na realização de projetos. No entanto, o objetivo geral do projeto de integrar os

direitos humanos nas atividades educacionais foi alcançado. Isso apoia a formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

DE LIMA, Luciana; DA SILVA, Danielle Gonzaga; LOUREIRO, Robson Carlos. Redes sociais e docência: um estudo sobre a integração da rede social Instagram no contexto escolar. **Humanidades e Tecnologia** (FINOM), v. 26, n. 1, p. 128-148, 2020.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. *Padlet* no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2017.

OLIVEIRA, Marilda; CHARRÉU, Leonardo. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender a ensinar no campo das visualidades contemporâneas, In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **A Educação da Cultura Visual: Aprender, pesquisar, ensinar.** (pp.165-180). Santa Maria: Editora Ufsm.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, n. 69, p. 36-43, 2006.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; MACHADO, Robson Aparecido. A proteção dos direitos humanos LGBT e os princípios consagrados contra a discriminação atentatória. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 6, n. 11, p. 167-201, 2018.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM MINHA JORNADA PESSOAL E PROFISSIONAL: UMA VIAGEM DE DESCOBERTA E REFLEXÃO

Cleane da Silva Nascimento

Desde pequenina a arte me chamava atenção, mas, por pertencer a uma classe social desfavorecida, entendi que possuiria um escasso acesso à arte, o que a tornava para mim um sonho cada vez mais distante.

Aos 12 (doze) anos, a Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré - MA, ofertou um curso de artes plásticas, no qual ingressei, o que veio a despertar em mim um interesse ainda maior em mergulhar neste universo.

Quando fui crescendo, tomei novos rumos que me distanciaram ainda mais deste caminho, mas sempre permaneceu em mim o prazer em apreciar exposições, fotografias, dentre outras expressões artísticas.

Questionava-me sobre o porquê de a escola sempre tratar a disciplina de Artes sem a devida importância, inclusive substituindo a carga horária desta disciplina por outras que eram consideradas mais importantes, deixando de oportunizar a realização de atividades direcionadas às diversas manifestações artísticas, como por exemplo a leitura de obras e a prática da expressão artística.

Durante o meu curso superior (graduação em Licenciatura em Informática – 2011/2016), para cumprir uma das exigências para obtenção do diploma, precisei realizar dois anos de estágio, e frequentei neste período escolas públicas estaduais no município de Rorainópolis, Estado de Roraima. Neste período percebi a necessidade e a oportunidade de transformar as aulas dos alunos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), um agrupamento de recursos tecnológicos que possuem um objetivo comum. De acordo com Barroso & Escola (2011, p. 151) “as TIC podem ser consideradas um dos fatores mais importantes para as profundas mudanças no mundo e, com a dinâmica da inovação, tornam-se imprescindíveis para a economia global e seu desenvolvimento”.

A partir da compreensão sobre o conceito das TIC e das suas implicações na sociedade, busquei realizar os estágios supervisionados incorporando esta ferramenta, por intermédio de visitas aos museus virtuais, uso do *scratch*, dentre outros, o que veio a contribuir na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como

título: Museu Virtual: Um Recurso ao Ensino de Artes nas Escolas Públicas Municipais de Rorainópolis – RR.

A experiência foi enriquecedora, e tão motivacional que culminou no encaminhamento da minha pesquisa para a dissertação de mestrado (2016/2018), que teve como problemática investigar qual o potencial da inserção deste recurso no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais no 6º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública (do município de Rorainópolis – Roraima). Com a realização da pesquisa pude perceber que as condições materiais oferecidas nas escolas (laboratório) para o uso das TIC, se mostrava precária e necessitava de investimento, tanto no que concerne a equipamentos para melhoria dos laboratórios, quanto na disponibilização de pessoas especializadas na área. Percebi que o recurso digital que costuma ser utilizado pelos professores era o Datashow e com a ausência desse equipamento, simplesmente não eram utilizadas as TIC na sala de aula de ensino regular.

Na perspectiva de Silvestre *et al* (2009, p. 03) “as tecnologias estimulam a criação de uma cultura caracterizada pela velocidade crescente de informações”. Entretanto, cabe destacar que as formações ofertadas aos professores para utilização das TIC são precárias, principalmente no que concerne ao campo pesquisado.

Ainda no período em que cursava o mestrado, a UFRR ofertou a especialização *lato sensu* em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e como o discurso da inclusão já era uma realidade, pois já haviam diversas legislações que a amparavam, preocupei-me em atender esse público com qualidade, , portanto decidi desafiar-me e concorri ao processo seletivo, que consistia em uma prova escrita na qual deveria dissertar sobre uma proposta de desenvolvimento de pesquisa (TCC) ao final do curso. Foi assim que desenvolvi a monografia com o tema: Experiência Multissensorial com Vídeo Mapping: Uma Proposta para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi apresentada em maio de 2019. Mais uma vez, durante este percurso, realizei um processo seletivo para o Instituto Federal de Roraima-IFRR, no qual fui classificada e convocada para atuar no Campus Avançado do Bonfim, fronteira entre Brasil e Guiana Inglesa. Durante um mês ministrei disciplinas relacionadas às TIC, entretanto, tive o contrato interrompido, supostamente, por um equívoco administrativo.

No ano de 2020 realizei mais um processo seletivo para o Instituto Federal de Mato Grosso, campus Juína, onde ministrei disciplinas das TIC aplicadas à agropecuária e ao meio ambiente. Foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu discutir com alunos do ensino médio/técnico, estratégias de utilização desta ferramenta como contribuição para

suas áreas de atuação. Atualmente, ainda costumo receber mensagens de alunos relatando a utilização das TIC nas suas atividades profissionais.

Em 2021 iniciei minha jornada docente em uma escola particular, quando fui contratada para lecionar a disciplina de informática. Entretanto, o laboratório não contava com computadores em estado de uso, e foi necessário que eu aprendesse novas formas de lecionar sobre as TIC. Além disso, foi um momento desafiador também, pois eu precisava lecionar para vinte e duas turmas do ensino fundamental (1º ao 9º ano), e nesse momento que precisei repensar novas metodologias e comecei a me aventurar pela robótica educacional. Entretanto, não haviam kits prontos e nem condições materiais adequadas, então foi necessária a re (invenção).

Passei a buscar alternativas e a partir daí comecei a trabalhar com pensamento computacional desplugado e questões simples de eletricidade com o uso de led. Os alunos vibraram e foi a partir dessa experiência que percebi a necessidade de enveredar por esse caminho. Avancei nas pesquisas e comecei a trabalhar com robótica, usando com sucata, e junto com os alunos realizamos diversas experiências, tais como: carrinho movido a ar, jabuti robótico, cartão para o dia das mães com led, massinha de modelar elétrica, entre outros.

As atividades costumavam ser realizadas com contextualização e trabalhando o conteúdo de acordo com a série específica. O carrinho movido a ar, por exemplo, me permitiu trabalhar a coordenação motora fina, a habilidade motora oral, a coordenação de respiração, a criatividade, e o trabalho em grupo com as crianças menores, e com os alunos maiores usei essa ferramenta para trabalhar a lei da ação e reação.

No ano de 2022, com o objetivo de realizar com os alunos atividade para a feira de ciências, realizamos uma atividade que consistiu em uma cidade sustentável. Assim, para representar as luzes foram utilizadas as lâmpadas de led. Com isso foi possível trabalhar conteúdos como: educação ambiental, uso de materiais recicláveis, eletricidade, criatividade e resolução de problemas. Utilizamos isopor para a base, coco ralado e corante para bolo para representar a grama, tinta guache para pintar a cidade, fios, lâmpadas de led e bateria para representar a energia.

Figura 01: Cidade Sustentável com o uso de materiais recicláveis



Fonte: Autora, 2022.

Em 2023 fui empossada como servidora pública e iniciei a atuação como professora da educação especial da Universidade Federal de Roraima. Atuo, prioritariamente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência. Foi mais um desafio, pois apesar de ter buscado me aperfeiçoar bastante me deparei com uma nova experiência bem desafiadora. Atualmente, continuo acreditando que faz-se necessário pensar em ferramentas de fácil acesso, e que possam nos auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de maneira lúdica e consistente. Entretanto, nesse momento, além da aprendizagem, também é necessário focar em prover condições de acesso e participação dos alunos com deficiência na sala de aula regular (BRASIL, 2011),-mediante estratégias realizadas com a finalidade de realizar habilidades de trabalho em grupo.

Assim, uma das atividades realizadas com estes alunos foi o disco de Newton (figura 02), experimento da disciplina de física que permite trabalhar a percepção das cores; propriedades da luz; propriedades físicas do objeto e eletricidade. Além dos conteúdos alinhados à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) também é possível trabalhar aspectos das grandes áreas que são atribuições do professor do AEE, como: cognitiva, oralidade, autonomia e interação social.

Figura 02: Disco de Newton



Fonte: Autora, 2024.

As atividades realizadas acima, permitiram demonstrar como a tecnologia pode ser utilizada na perspectiva de contribuir para um sujeito autônomo e capaz de resolver problemas. Além disso, visa demonstrar possibilidades de realização de atividades com materiais de baixo custo.

A trajetória que trago até aqui apresenta um olhar pautado no uso das TIC no campo da educação, que ultrapassa o simples uso de ferramentas como o data show, e que visa desenhar estratégias que de fato incorporem as tecnologias educativas.

Com a expansão da internet, surgiu um novo formato sociocultural no mundo, imbricado em todos os espaços da sociedade, denominado *cultura digital*, e foi esse movimento que me mobilizou, desde a licenciatura, a criar novas estratégias de ensino.

Os avanços tecnológicos sem dúvidas afetaram a sociedade. E a escola, como parte integrante desta sociedade, precisa estar atenta a estas mudanças, e inclusive se adequar a elas.

O uso das TIC só faz sentido quando atinge os objetivos pedagógicos propostos, e é neste viés que pautamos as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores na exploração dos museus virtuais, para que os dados apresentados sejam vistos como estratégias de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccM%20TWE50dVpWTd9a#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL,13%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.>>. Acesso em: 24 junho 2024.

Barroso, J. M. D., & Escola. J.J.J. (2011). Filosofar com a Tecnologia Educativa. In Escola. J.J.J. RIVAS M.P. **As TIC no ensino:** políticas, uso e realidade. 1. Espanha: Andavira.

Silvestre, M. F., Cunha, D. S. S e Vaz, A. (2009, dezembro). **Museu Virtual nas Aulas de Arte:** Uma Proposta de Ensino Motivadora. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação – SEED, p. s/n.

AS TECNOLOGIAS DE MÍDIAS NA PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO DE UM MANUAL BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS SOBRE CIÊNCIA DO SOLO

Dalcides dos Santos Aniceto Júnior

Paulo Jeferson Pilar Araújo

O objetivo deste relato de experiência é trazer uma reflexão sobre as tecnologias de mídias na produção e mediação de conhecimento para as pessoas surdas em contextos educativos. Como o uso dessas tecnologias, como gravações em vídeos e aplicativos de vídeos podem ser recursos valiosos para a mediação de conhecimento no processo de aprendizagem de pessoas surdas. Também relatarei a experiência de participar da produção de um manual bilíngue para pessoas surdas sobre ciência do solo e de como essa experiência indica a importância das tecnologias de mídias nos processos de produção e compartilhamento de conhecimentos para as comunidades surdas.

Meu primeiro contato com uma pessoa surda foi no final da minha adolescência, no ano de 2002. Uma surda mudou-se para minha vizinhança. Ela passou a morar ao lado de uma Padaria onde todos os dias eu ia comprar pão. Até então eu desconhecia que ela morasse ali quando em uma dessas minhas rotineiras idas à padaria eu a vi saindo no portão de sua casa, de bicicleta e emitindo sons orais não compreensíveis para alguém que estava do lado de dentro da casa e gesticulando com as mãos. Logo me dei conta de que ela era surda.

Depois disso, passei a aprender alguns sinais com uma amiga ouvinte que sabia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que também morava na vizinhança. Comentei sobre a surda com essa amiga ouvinte e ela me disse que já a tinha conhecido e que ambas mantinham contato frequentemente. Disse-me como ela se chamava e um pouco de sua história. Respondi que também queria conhecê-la e manter contato a fim de aprender mais sinais da Libras, mas que não me sentia seguro para conversar com ela porque sabia poucos sinais.

Após alguns contatos iniciais com essa surda, fui aprendendo mais da Libras e a conhecer mais surdos. Logo eu tinha muito contato com os surdos e com a Língua Brasileira de Sinais.

Nos anos seguintes fiz vários cursos na área de Libras e de interpretação e tradução em língua portuguesa/Libras. Comecei a atuar como intérprete de Libras em Instituições de

Ensino Superior (IES) no ano de 2006 a 2008, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR); de 2008 a 2009 na Universidade Federal de Roraima (UFRR) no curso de Química; de 2009 a 2013 na Faculdade Estácio da Amazônia, no curso de Pedagogia; e desde 2014 como servidor efetivo na função de intérprete de Libras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Durante todos os anos que atuei como intérprete de Libras em sala de aula com alunos surdos(as), a primeira adaptação que sugeria para os docentes era que utilizassem recursos visuais para melhor compreensão dos conteúdos. Isso porque as formas de interação, percepção e apropriação dos sentidos no mundo pelas pessoas surdas acontecem de maneira visual-espacial.

No contexto das pessoas surdas, suas diferenças de modalidades linguísticas não implicam apenas nas diferentes maneiras de se comunicar, de dizer as coisas; implicam também na maneira de pensar e de apreender o mundo. Os elementos, fenômenos e todas as coisas que podem ser observadas, sentidas, percebidas ganham significados, sentido, símbolos; tornam-se realidade dentro de um conjunto organizado de signos que os representam e os materializam (Flusser, 2007, p. 40-1).

Dessa forma, Flusser (2007) nos chama a atenção para uma dimensão ontológica das línguas. As conversões arbitrárias das diversas línguas não são apenas formas diferentes de nomear as coisas no mundo.

No sentido ontológico à que Flusser chama atenção, os “**cosmos**” das línguas são formas diferentes de organizar e dar sentido ao próprio mundo, à sua realidade peculiar. Cada língua é um cosmos em si que constroi a sua própria realidade, seu mundo de sentidos e significados (Flusser, 2007, p. 45-6).

Para o autor, as realidades formadas pelo *cosmos* de cada língua são, como ele definiu, “o conjunto de dados” que são percebidos e apreendidos pelos sentidos: olfato, paladar, tato, audição e visão (p. 40). Para Flusser (2007, p. 40):

Devemos a grande maioria dos dados dos quais dispomos ao ouvido e à vista, já que a grande maioria desses dados consiste em palavras ou lidas. A grande maioria daquilo que forma e informa o nosso intelecto, a grande maioria das informações ao nosso dispor, consiste em palavras. Aquilo com que contamos, o que compilamos e comparamos, e o que computamos, enfim, a matéria-prima do nosso pensamento, consiste, em sua maioria, de palavras (Flusser, 2007, p. 40).

Assim, para o que propõe Flusser no que diz respeito aos conjuntos de dados que constituem o cosmos da língua, ou seja, o lugar onde tudo se organiza e ganha sentido, no caso dos sujeitos surdos esses conjuntos de dados são constituídos por outros elementos, diferente de palavras (no sentido literal).

Nesse sentido, a linguagem e pensamento do surdo seriam, pois, constituídos por outras dimensões dos demais sentidos, logo, por outros “conjuntos de dados” que são acessíveis e perceptíveis quando privados do sentido da audição (Flusser, 2007, p. 40).

Dessa forma, entender que o surdo constroi seu pensamento baseado em elementos diferentes das do ouvinte também se apresenta como um caminho para pensar e compreender a diferença ontológica do surdo de apreender o mundo e de se situar nele. Podemos aqui, refletir a respeito de uma antropologia da visualidade ou da corporalidade do surdo.

Sendo assim, nos processos educativos com pessoas surdas, recorrer às estratégias de uso de recursos visuais têm sido uma das primeiras para tornar os conteúdos e o acesso ao conhecimento acessível para esses sujeitos educativos. Em minhas experiências atuando como intérprete de Libras em salas de aula na educação básica e superior, esses recursos visuais envolvem gravuras, desenhos, imagens, fotografias e filmagens. As fontes desses recursos também são diversas, sendo de livros didáticos e principalmente da internet, acessados por meio de computador, notebook e smartphone.

Nesse sentido, o uso da internet tem sido uma importante ferramenta como fonte de recursos visuais no apoio da construção de conhecimento pelos alunos surdos. Conforme salienta Barbosa (2013, p. 71), “a Internet oferece algumas vantagens, dentre elas: permite ao aprendiz surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele pode buscar textos e imagens que são do seu interesse”.

Ainda de acordo com a autora (2013, p. 66, 71), “os professores precisam entender que os surdos aprendem através do canal visual” e enfatiza que “esses alunos precisam dos recursos visuais” em seus processos educativos e que “é preciso utilizar sempre que possível esses recursos para mediar a aprendizagem dos alunos”.

Assim, nas minhas experiências sempre sugeri e na maior parte das vezes fui atendido para que os professores e professoras utilizassem recursos visuais em suas aulas para facilitar a mediação dos conhecimentos com os alunos e alunas surdas. É tanto que, a sala que tinha a presença de alunos surdos sempre dispunha de um equipamento

de projeção (datashow) e um computador ou notebook para que os professores pudessem ministrar suas aulas sempre com o apoio de recursos visuais.

Desde o início da minha trajetória atuando como intérprete de Libras em IES em 2006, até os dias atuais, houve um grande avanço nas tecnologias de mídias, de softwares e de aplicativos que facilitam a produção e mediação de conhecimento por e para pessoas surdas. Outro avanço foi o acesso às tecnologias, como o computador de mesa (PC), notebook, smartphone, tablet e a internet (Bento; Belchior, 2016).

Ter um celular com acesso à internet na sala de aula já proporciona um apoio significativo na mediação com alunos e alunas surdas através de buscas rápidas de imagens, esquemas mentais, filmagens e vídeos sobre os conteúdos da disciplina ou mesmo sobre sinais da Libras dos conceitos chaves dos temas trabalhados pelos professores. Como nos diz Dorigoni e Silva (s/d, p. 14) “a vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos”.

No ano de 2023 participei de um projeto de extensão intitulado “Popularização da Ciência do Solo: produção de material didático com a comunidade surda”, no contexto institucional da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Participaram do projeto professoras da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAGRO/UFRR), da Coordenação do Curso em Agroecologia, um discente surdo e um docente do Curso de Letras Libras da UFRR e eu na condição de tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, da Divisão de Acessibilidade da UFRR.

A ação de extensão teve a coordenação da Professora Luciana da Silva Barros da UFRR, que se sensibilizou ao ter contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), questionando-se como as pessoas surdas poderiam ter acesso ao conhecimento científico convencionado na área da Ciência do Solo.

A sensibilização e inquietação da professora, foi o que a motivou a elaborar e a submeter a proposta de ação de extensão com o objetivo de criar um material didático-pedagógico bilíngue na área de ciências do solo, voltado para a comunidade surda, para estudantes e professores surdos e ouvintes dos cursos técnico e tecnológico das áreas de ciências agrárias e afins.

A dinâmica dos trabalhos desenvolvidos envolveu algumas etapas e recursos tecnológicos de mídias. Descreverei brevemente a seguir esses processos:

1ª etapa: compreensão dos conceitos chaves da área de Ciências do Solo.

Nessa etapa inicial, as professoras realizaram encontros para explanação e estudo,

juntamente com o discente surdo, dos conceitos chaves da ciência do solo. Como intérprete de Libras, minha atuação era fazer a mediação dos conteúdos para o discente surdo. Nesse processo, o uso de recursos visuais como imagens, fotografias e ilustrações foi importante para o surdo compreender os conceitos.

2^a etapa: criação dos sinais em Libras para os conceitos da Ciência do Solo estudados. Nessa etapa, o discente surdo convencionou sinais em Libras para os conceitos chaves da ciência do solo propostos pelas professoras. Com o apoio de recursos visuais, como ilustrações e fotografias dos solos e das classes dos solos estudados, o discente surdo criou sinais em Libras.

3^a etapa: registro dos sinais criados em Libras dos conceitos da Ciência do Solo. Após a criação dos sinais em Libras dos conceitos da ciência do solo pelo discente surdo, fizemos o registro em imagens e vídeos dos sinais propostos. Após isso, todos os arquivos foram armazenados em *Hard Disc (HD)* e em uma pasta criada no *Google Drive*. Para fazer os registros utilizamos o Studio de Gravação do Curso de Letras Libras da UFRR, que dispõe de uma estrutura com iluminadores, tripés, um fundo cinza, câmera filmadora 4k e luzes de Led.

4^a etapa: tratamento e edição das imagens e dos vídeos dos sinais criados em Libras. Com os arquivos das imagens e dos vídeos dos sinais em Libras criados pelo discente surdo, fiz o tratamento das imagens colocando legendas em português como apoio, além de colocar em cada imagem dos sinais em Libras as descrições dos sinais em língua portuguesa. Fiz a edição dos arquivos em vídeos dos sinais em Libras em um único vídeo, colocando recursos visuais (imagens), legenda e áudio em português. O vídeo editado com os sinais em Libras dos conceitos básicos da Ciência do Solo está disponível na plataforma de vídeos YouTube através do link: [Sinalário - Popularização da Ciência do Solo \(youtube.com\)](#).

5^a etapa: criação do manual bilíngue para pessoas surdas sobre Ciência do Solo. A última etapa foi a elaboração de um manual bilíngue para pessoas surdas sobre ciência do solo utilizando as imagens que produzimos dos sinais criados pelo discente surdo dos conceitos da ciência do solo propostos pelas professoras que conduziram a execução do projeto. O manual bilíngue será publicado em formato eletrônico na modalidade *E-Book*.

Essas experiências com o uso de recursos visuais como apoio para a mediação e produção de conhecimento com os sujeitos educativos surdos evidenciaram a importância da visualidade nos processos de aprendizagem das pessoas surdas (Campelo, 2008).

Nesse contexto, o uso de imagens, ilustrações, fotografias e vídeos através das tecnologias de mídias como computador, notebook, smartphone e a internet podem ser aliados poderosos na mediação do conhecimento para os alunos e alunas surdas (Bento; Belchior, 2016; Barbosa, 2013).

Por fim, a produção do manual bilíngue para pessoas surdas sobre ciência do solo foi uma experiência que coloca em relevo a importância das tecnologias de mídias para a difusão e o acesso das comunidades surdas ao conhecimento acumulado pela humanidade. Ter acesso ao conhecimento e às informações diretamente em sua língua de sinais é um movimento democrático e de direito para as pessoas surdas. Nesse aspecto, as tecnologias de mídias são imprescindíveis para as pessoas surdas terem cada vez mais processos educativos acessíveis e terem respeitados seus direitos linguísticos e de acesso ao conhecimento.

Figura 1 – Gravação dos sinais em Libras de conceitos da ciência do solo.



Fonte: compilação do autor

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Josilene S. L. A alfabetização de crianças surdas e as contribuições da tecnologia assistiva digital. In: SOUZA, Rita C. S; BARBOSA, Josilene S. L. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação Editora, 2013. p. 63-92.

BENTO, Luciana; BELCHIOR, Gerlaine. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. In: **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343, set/dez. de 2016.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos**. 2008. Tese Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

DORIGONI, Gilza M. L; SILVA, João C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. S/D. Disponível em: <[Artigo_\(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](http://Artigo_(diaadiaeducacao.pr.gov.br))>. Acesso em: 27/06/2024.

FLUSSER, Vilém. **Língua e realidade**. 3^a ed. São Paulo: Annablume, 2007.

EDUCOMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS EM UM COLETIVO CULTURAL AMAZÔNICO

Edgar Jesus Figueira Borges

Leila Adriana Baptaglin

A trajetória de um escritor e jornalista pode parecer, à primeira vista, solitária e introspectiva. No entanto, a busca por algo além da produção artística e literária isolada pode nos levar a desafiadores e transformadores caminhos. Foi esse desassossego que, em 2009, me levou a unir forças com três outros artistas para formar em Boa Vista, capital de Roraima (RR) o Coletivo Arteliteratura Caimbé, posteriormente conhecido apenas como Coletivo Caimbé. Atuamos em diversos municípios de Roraima e estados de todas as regiões do Brasil, desenvolvendo atividades culturais que nos permitiam interagir com as comunidades locais. Nestas vivências, sem perceber, desenvolvemos durante muitos anos atividades educomunicativas.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a relação presente entre educomunicação e saberes culturais no Coletivo Caimbé. A combinação das experiências vividas, do conhecimento estudado e da análise aqui feita enriquece nossa compreensão sobre as dinâmicas e impactos dos coletivos culturais e os processos educacionais inseridos em seus cotidianos.

O trabalho em conjunto de agentes culturais é uma maneira de promover e desenvolver as cenas artísticas de cada localidade e região. Existem diversas formas de estabelecer estas parcerias. Formar grupos e associações foram até pouco tempo as mais comuns, mas novas alternativas surgiram nos últimos anos para quem busca companheiros com este objetivo. Uma delas é integrar um coletivo de arte, um tipo de organização que combina os conhecimentos e habilidades de seus membros para ampliar as oportunidades de atuação e execução do fazer artístico. Assim, participar de um coletivo torna-se uma opção para realizar iniciativas que possivelmente não conseguiriam ser levadas adiante atuando solitariamente.

Os coletivos são mais desburocratizados do que outras formas de organização social, como ONGs e movimentos sociais, pois não apresentam divisões internas rígidas, como secretariados, assessorias e lideranças. Em seu cotidiano todos são iguais e a todos cabe decisão e ação colaborativa. Isso permite que sejam mais flexíveis e inclusivos. Quando se trata da formação dos seus integrantes, da comunicação das suas atividades e

da mobilização de parceiros, costumam fazer uso intensivo da internet para realizar estas ações. Dentre outros impactos, a internet lhes permite alcançar um público amplo e conectar-se com pessoas localizadas além do seu contexto geográfico e social (Marques; Marx, 2020).

As pesquisas sobre coletivos de arte indicam ampla diversidade de estruturas que promovem a interação entre os seus membros e o ambiente no qual atuam, resultando em uma troca constante de conhecimentos (Baptaglin, 2021). Vale destacar que na contemporaneidade o conhecimento não se restringe apenas a ser partilhado e adquirido nas salas de aula de escolas ou outras instituições de ensino, pois ocorreram mudanças na forma como ele circula na sociedade. Vivemos em um tempo no qual “o conhecimento é disperso e fragmentado, podendo circular fora dos espaços sagrados nos quais costumava estar confinado e distante das figuras sociais que antes o detinham” (Martín-Barbero, 2000, p. 55). Isto é, na rua também há saberes e fora das salas tradicionais de aula também ocorrem relações de aprendizado e ensino.

Estas trocas de conhecimentos também contribuem para o crescimento pessoal e profissional de seus integrantes, já que o diálogo favorece o aprendizado e o fortalecimento da noção de cidadania. Neste sentido, a “cultura e educação são aspectos da vida que se articulam mutuamente, possibilitando que no processo educativo, pelo simples fato de estar vivendo, o homem esteja aprendendo na sociedade” (Luciano, 2011, p. 84). Isto pode ser tomado como um processo educomunicacional, pois envolve o intercâmbio de conhecimentos e a utilização de metodologias que incluem o uso de ferramentas como celulares e computadores para pesquisa e produção. Além disso, a interação social promove o aprendizado através da emulação e reflexão. No convívio com seus colegas, os participantes dos coletivos de arte se engajam em um processo formativo, construindo significados a partir do que aprendem. Como uma prática de educação não formal, a educomunicação fomenta o protagonismo dos indivíduos por meio de sua horizontalidade, inclusão, colaboração e uso de plataformas multimídias (Freitas, 2019).

A educomunicação envolve processos mediáticos e é vivenciada por atores sociais em diversas áreas de intervenção social. É reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação) como um campo que promove o conhecimento sobre a sociedade midiática pela participação e integração comunitária na gestão democrática da comunicação. Enfatiza a dimensão cultural na comunicação, indo além das mensagens e meios, e

promove a revisão dos padrões teóricos e práticos da comunicação pelos projetos colaborativos (Cortes; Martins; Souza, 2018).

A educomunicação tem como um dos seus elementos a promoção de intervenções e transformações sociais. Lembrando que na contemporaneidade o conhecimento segue por canais que vão além das tradicionais instituições de ensino, como escolas e universidades (Martín-Barbero, 2002), entende-se que as práticas realizadas por coletivos culturais podem ser classificadas como ações educomunicativas, principalmente quando olhamos para as trocas de saberes intra e extra coletivos.

Exemplos dessas práticas incluem a oferta de oficinas de arte-educação em escolas e comunidades, a organização de rodas de conversa e palestras, a realização de intervenções como saraus e exposições em locais públicos e privados, além da divulgação dos conceitos que orientam suas ações nas redes sociais, blogs e sites. Também fazem parte as participações em programas de mídia tradicional e em plataformas de streaming de áudio e vídeo. Assim, os coletivos promovem transformações tanto em seus integrantes quanto no ambiente em que atuam, incentivando a alfabetização artística, aprofundando a compreensão da arte, facilitando o acesso da comunidade às manifestações artísticas e estimulando o desenvolvimento da criatividade e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Sobre a educomunicação no Coletivo Caimbé e os percursos pessoais e colaborativos a relatar, a história começa em 2008, quando o meu filho nasceu e eu estava havia dez anos trabalhando como jornalista. Ainda era estudante da graduação em Comunicação Social quando comecei como repórter de um jornal e depois fui para a assessoria de comunicação da Prefeitura de Boa Vista. Depois trabalhei concomitantemente na Universidade Estadual de Roraima e fui professor de jornalismo na então Faculdade Atual, hoje Centro Universitário Estácio da Amazônia. Era uma jornada tripla que me exauria mentalmente e fazia pensar quando voltaria a atuar em atividades culturais não como repórter ou assessor, mas como artista e escritor, respirando fora da rotina da carreira profissional.

Entre um expediente e outro, lia muitas matérias sobre arte veiculadas em portais culturais de outros estados. A leitura mais recorrente era a de um site colaborativo chamado Overmundo, para o qual voluntariamente escreviam pessoas de todo o país. Relatavam ações próprias e de outros, apresentavam um panorama artístico diverso e apontavam frequentemente um termo novo para mim: coletivos de arte. Aquilo me deixava curioso e fascinado, atiçando o desejo por fazer algo que me tirasse da rotina de

jornalismo e me recolocasse no mundo como artista. É que no final do ensino médio e nos três primeiros anos da graduação em Jornalismo havia feito teatro e co-organizado eventos de artes na Universidade Federal de Roraima, além de ter começado a publicar em antologias literárias de Roraima e outros lugares. Queria muito retomar esse lado artista-ativista.

Nesse contexto, fazer parte de um coletivo era o ideal. Pensava que um integrante poderia complementar com suas habilidades as dos outros e assim formar um grupo forte que permitisse a todos realizar-se. O cenário estava montado em minha cabeça. Faltava só conseguir gente de quem gostasse o suficiente para conseguir estabelecer uma parceria. E esta gente estava mais perto do que pensava.

Resumindo, os parceiros iniciais da jornada foram a escritora e produtora cultural Zanny Adairalba, o jornalista Luiz Valério e o fotógrafo e artista plástico Tana Halú, respectivamente, minha esposa e dois amigos que costumávamos encontrar seguidamente para conversar sobre arte e o mundo. Todos ansiávamos por integrar um grupo cultural havia bastante tempo. Após diversas reuniões dedicadas exclusivamente à discussão do assunto, com estudos sobre os diferentes tipos de associação possíveis de formar, determinamos qual categoria de grupo formaríamos inicialmente e nossa principal área de atuação: optamos por operar como um coletivo. Adotamos o nome “Coletivo Arteliteratura Caimbé”, com o neologismo “arteliteratura” indicando a área de atuação. Por sua vez, o termo “caimbé”, árvore típica da região e nome popular da planta *Curatella americana L.*, referenciaria a nossa localização geográfica e a proposta poética embutida nessa escolha: a arte em Roraima é como esta árvore, que mesmo após a mais intensa queimada, sempre ressurge quando regada.

As nossas atividades começaram em 2009, com a celebração do Dia da Poesia. Fizemos uma intervenção na Praça das Águas, centro de Boa Vista, com um varal de poesias escritas pelos transeuntes, apresentações musicais, declamações e exposições artísticas. Ao longo de vários anos, desenvolvemos ações não só em praças, mas também em escolas, universidades, comunidades indígenas e ribeirinhas, teatros, bibliotecas, parques, feiras livres etc. Foram saraus, exposições, shows, palestras, rodas de conversa, cursos e afins. Em Roraima visitamos 9 dos 15 municípios do Estado. Brasil afora, representamos a literatura setentrional nos estados do Amazonas, Amapá, Alagoas, Bahia, Ceará, Paraná, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e no Distrito Federal. Destaco neste relato a literatura por ter sido a linguagem que sempre se sobressaiu em nossa jornada, registrada no blog

www.caimbe.blogspot.com.br e nas redes sociais X, Facebook e Instagram, sempre utilizando Coletivo Caimbé na identificação.

Todo esse processo foi movido com muita conversa e aprendizagens. Cada integrante do quarteto fundador e núcleo duro do coletivo tinha uma habilidade específica mais desenvolvida, assim como experiências e modos de pensar o fazer cultural. Conversando, debatendo e errando fomos ajustando o modo de produzir as nossas atividades. Além disso, ouvíamos as opiniões de outras pessoas sobre o que estávamos fazendo. O retorno do público e dos parceiros que tivemos ao longo do tempo era um guia. Estas trocas internas e externas aconteciam em conversas presenciais e on-line, via comentários em nossas redes sociais e blog ou por aplicativos de mensagens como o Whatsapp.

Se aprendíamos com o público e os parceiros, também o fazíamos entre nós. Falando de minha experiência específica nesta fase inicial, posso dizer que a aprendizagem foi constante. Entre conversas amenas e mais acirradas, entre teorizar como fazer e a aplicação das ideias, fui descobrindo novas formas de expandir minhas habilidades, entre elas a de elaborar propostas, redigir projetos e organizar eventos. Às trocas com os colegas somaram-se o efeito de pesquisas (lendo e assistindo a vídeos) sobre o que estava sendo feito fora de Roraima, além da vivência presencial em algumas atividades produzidas por outros tanto em nosso estado como nas demais unidades da federação.

Tudo somou. Olhando em retrospectiva, percebo como esse circuito de troca de conhecimentos + experiências vividas + pesquisas, tudo em modo híbrido presencial e intermediado por mídias sociais, aplicativos de mensagens e internet configuraram um espaço educomunicacional dentro do coletivo, espaço este surgido sem que houvesse especificamente um planejamento para tanto. Aliás, sem que a educomunicação alguma vez fosse sequer lembrada, pelo menos no que me diz respeito, mas sempre aplicada. Para mim, que sempre via esse termo em pesquisas feitas no Google e tentava entender do que se tratava, a Educomunicação era algo burocrático, por assim dizer, restrito a ações em salas de aula, aplicado com métodos rigorosos e um projeto de pesquisa antecedendo a tudo. Fazendo esta análise de nossa jornada, vejo que a prática sempre esteve presente, mesmo sem um guiamento teórico pré-estabelecido.

Para concluir, destaco que os coletivos culturais são espaços de compartilhamento de saberes. Fazendo parte de um e interagindo com outros aprendi isso. É um processo fluido, permeando as etapas que antecedem e precedem cada ação, envolvendo pesquisas sobre o que fazer e como desenvolver as atividades, participando de reuniões presenciais ou virtuais, trocando mensagens via aplicativos de texto, avaliando atividades,

preparando material para as mídias sociais e jornalísticas e escutando sempre os parceiros e participantes.

A partir das experiências resultantes do nosso envolvimento nestas vivências podemos afirmar que a construção colaborativa de ações culturais resulta em uma contínua aprendizagem. São trocas que abrem “um caminho promissor e consistente, que possibilita diálogos de saberes” (Vasconcelos; Albarado, 2023, p. 19) e promovem o aumento da criticidade e amadurecimento dos envolvidos.

Com maior ou menor uso de tecnologias, os processos educomunicacionais que acontecem nos coletivos proporcionam um ambiente propício para que pessoas como eu adquiram novos conhecimentos com os seus companheiros de grupo, favorecendo a construção de sentidos e significados de forma colaborativa. “Isso contribui para o desenvolvimento de competências sociais, criativas e críticas, ampliando as possibilidades de aprendizado e crescimento dos envolvidos” (Borges; Baptaglin, 2023. Pág 16). Esta experiência demonstra que a união de esforços e a troca de saberes favorecem a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico. A participação ativa em coletivos culturais não só enriquece os indivíduos, mas também fortalece a comunidade como um todo. Assim, concluímos este relato afirmando que a educomunicação e os coletivos de arte são instrumentos poderosos para promover ações educativas envolvendo tecnologias e permitindo transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BAPTAGLIN, Leila Adriana. Educomunicação nos movimentos artísticos urbanos venezuelanos: Muraleja, Urbano Aborigen e Ksa La Tribu. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 1, p. 94-106, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165540>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BORGES, E. J. F.; BAPTAGLIN, L. A. Arte nas ruas da Amazônia setentrional: um relato dos fazeres educomunicativos de coletivos culturais em Roraima: Arte en las calles de la Amazonia septentrional: un relato de las acciones educomunicativas de colectivos culturales en Roraima. **Revista Cocar**, [S. I.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7750>. Acesso em: 2 jun. 2024.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100105&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2024.

FREITAS, Ricardo Oliveira de. Educomunicação como Recurso de Midiartivismo. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 232-261, out. 2019. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000400232&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARQUES, Marcelo de Souza; MARX, Vanessa. Os coletivos em cena: algumas contribuições para o debate. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [s.l.], v. 7, n. 3, jul.-dez., p. 08–32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/33691>. Acesso em: 28 maio 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 27 maio 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. **Revista Digital de Cultura da OEI**, [s.p.], fev. 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE JORNALISMO DA UNIFAP -

RELATO DE UMA PRÁTICA DE EDUCOMUNICAÇÃO

Elisângela Lima de Andrade

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Ser jornalista foi uma decisão que tomei ainda na adolescência. Com apenas 13 anos de idade, tive uma conversa com um amigo mais velho, que tinha acabado de passar no vestibular para o curso de direito, e disse: quero ser jornalista, repórter de televisão. E ele ficou impressionado com a minha confiança e brilho nos olhos numa idade tão cheia de dúvidas e descobertas. Esse bate-papo despretensioso, mas tão relevante na minha vida, aconteceu no fim do ano de 1987. Faz tanto tempo e ainda me causa uma emoção gostosa e uma certeza: fiz a escolha correta.

Para Costa (2009, p. 259), “o jornalismo é um ofício. Um ofício tão banal como trágico e glorioso”. A afirmação faz sentido, afinal, jornalistas são artesãos da informação, são amados e temidos na mesma medida, podem construir ou destruir. Digo mais, para mim, o jornalismo é uma paixão. Fiz o curso de 1991 a 1995, e meu maior desejo era me formar e ir logo para o mercado de trabalho, e deu certo. Comecei pelo jornal impresso, mas de olho no telejornalismo, que chegou em fevereiro de 1996, com meu primeiro emprego como repórter de Tv.

Em 1997, fui contratada pela emissora dos meus sonhos: Tv Liberal, afiliada da Tv Globo no Pará. Passei doze anos lá, nove, como repórter e três, como chefe de reportagem. Foi um período riquíssimo, com muitas experiências, que trago para a sala de aula até hoje. Digo sala de aula porque me tornei professora do ensino superior em jornalismo, a partir de 2004, quando eu ainda estava na Tv Liberal. Em 2011, saí da emissora e decidi me dedicar totalmente à docência. Com a decisão, vieram o mestrado e, agora, o doutorado, ambos em Educação.

Mas o que isso tem a ver com tecnologias e com o tema deste e-book? Absolutamente tudo. O desenvolvimento e as mudanças do/no jornalismo estão intrinsecamente ligados à tecnologia. A invenção da prensa móvel¹, no século XV, permitiu que livros e jornais passassem a ser impressos em massa. A criação do rádio, no fim do século XIX, e da

¹ Máquina inventada pelo alemão Johann Gutenberg.

televisão, no início do século XX, permitiram o nascimento do radiojornalismo e do telejornalismo.

Outra revolução foi a internet, considerada de suma importância para a sociedade da informação e comparada à eletricidade na era industrial por Castells (2003), que disse: “A internet é o tecido de nossas vidas” (p. 7). Com a rede mundial de computadores, nasceu o webjornalismo, também chamado de jornalismo on-line, jornalismo em tempo real, jornalismo digital, ciberjornalismo. Surgiu o jornalismo multimídia, que permite a integração de diversas mídias, com a possibilidade de acessarmos um site de notícias e termos disponíveis, numa mesma reportagem, texto, áudio, vídeo, infográficos, hipertextos - textos que conduzem a outros textos por meio de links (Prado, 2011).

A partir dos anos 2000, eclodiram as redes sociais e as mídias sociais, diferença apontada por Telles (2010), ao afirmar que as redes sociais são ambientes de relacionamento e as mídias, sites para a construção de conteúdo colaborativo e interação. Nesse sentido, o Facebook é uma rede social e o Youtube e o X (antigo Twitter) são mídias sociais. O jornalismo está em ambas, permitindo uma interação cada vez maior com os consumidores de notícias.

Não irei me aprofundar na evolução tecnológica do/no jornalismo, pois minha intenção é trazer um relato de uma experiência vivida em sala de aula, com alunos do curso de jornalismo da Universidade Federal do Amapá - Unifap. Trata-se, portanto, de uma experiência que envolve jornalismo, Educação em Direitos Humanos (EDH) e Educomunicação.

Nesse sentido, é necessário explicar que a Educação em Direitos humanos é um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos [...]” (Fortes, 2010). A EDH, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), deve ser implementada na educação básica e no ensino superior (Brasil, 2007).

Já a educomunicação é um campo que uniu as áreas da educação e da comunicação, e é definida por Soares (2000, p. 63) como “[...] campo do planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas mediados pelos processos de comunicação e de suas tecnologias”. Essa aproximação entre educação e comunicação, na América Latina, remonta à década de 1960, com alguns projetos pontuais, mas, a partir dos anos de 1970,

a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a incentivar políticas públicas de educomunicação (Soares, 2014).

No curso de jornalismo, eu ministro disciplinas relacionadas ao audiovisual e à convergência midiática, como: Telejornalismo 1 e 2, Laboratório de Telejornalismo e Laboratório de Jornalismo e Convergência. Em todas elas, trabalho com produtos audiovisuais, como telejornais e documentários; com as novas mídias, também chamadas de mídias digitais (Costa, 2009); e, ainda, com práticas educativas.

Porém, vou apresentar a experiência com os alunos do sexto semestre de jornalismo, na disciplina Laboratório de Telejornalismo. Trata-se de uma disciplina teórico-prática com 60 horas/aula. A ementa prevê a realização de produtos audiovisuais, como programas de entrevista e documentários. No período 2022.2, as aulas aconteceram entre 1 de janeiro e 10 de maio de 2023, com 38 alunos, a maioria ingressante no ano de 2020.

A atividade, relatada aqui, foi motivada pelas pesquisas realizadas para meu ingresso no Doutorado em Educação na Amazônia, no qual obtive aprovação em fevereiro de 2023, e com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que orienta a inclusão do tema Educação em Direitos Humanos no ensino superior nas áreas da pesquisa, da extensão e do ensino (BRASIL, 2018), e, ainda, na Resolução nº 1, que estabelece em seu Artigo 7º:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinariedade (BRASIL, 2012, p. 2).

O curso ainda não possui um Projeto Pedagógico com disciplina nessa temática específica, porém, o assunto já vem sendo discutido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Contudo, não é incomum os professores desenvolverem trabalhos que envolvem a temática dos direitos humanos. Neste caso específico, na referida disciplina, houve um aprofundamento do tema, com a apresentação do histórico dos direitos humanos e da EDH, as diretrizes e a legislação vigentes, e a promoção das práticas de educomunicação, com o foco em Educação em Direitos Humanos, como tarefas avaliativas.

A disciplina teve três atividades avaliativas, que foram: produções de entrevistas, de programas de debate e de documentários. A turma foi dividida em grupos, cada grupo

tinha a liberdade de escolher o assunto a ser trabalhado, porém esses temas deveriam estar no rol dos direitos humanos, especificados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em resoluções da ONU, e/ou em diretrizes nacionais, na Constituição Federal ou, ainda, em leis vigentes no país.

Foram meses de aulas expositivas, com apresentação de um referencial teórico pautado em temas, como: direitos humanos, Educação em Direitos Humanos, programas de entrevista e de debates, e documentário. Além disso, houve uma constante discussão dos temas sugeridos pelos estudantes, que envolveram desde direitos das mulheres à liberdade religiosa. Procurei acompanhar e orientar todo o processo de produção dos materiais audiovisuais, desde a concepção das ideias até a finalização da edição.

Os alunos produziram seis programas de entrevista, seis programas de debate e seis documentários sobre assuntos diversos, como: liberdade religiosa, cotas para estudantes negros, acessibilidade para pessoas com deficiência na universidade, acesso à saúde, direitos LGBTQIAP+, dignidade para os trabalhadores, povos quilombolas, reciclagem de resíduos, entre outros, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos apresentados na disciplina

| MODALIDADE | TEMA |
|------------------------|--|
| Programa de Entrevista | Liberdade religiosa |
| Programa de Entrevista | Direito ao trabalho formal para pessoas LGBTQIAP+ |
| Programa de Entrevista | Direito à educação na infância e adolescência |
| Programa de Entrevista | Ações afirmativas |
| Programa de Entrevista | Direito à saúde mental – Luta Antimanicomial |
| Programa de Entrevista | Incentivo à cultura no Amapá |
| Programa de Debate | Educação inclusiva |
| Programa de Debate | Lei da laqueadura – direitos das mulheres |
| Programa de Debate | Acesso ao ensino superior para todos |
| Programa de Debate | Direitos das comunidades quilombolas |
| Programa de Debate | Importância da EDH no ensino superior |
| Programa de Debate | Direitos trabalhistas no séc. XXI |
| Documentário | Reciclagem para preservação do meio ambiente |
| Documentário | Universidade para todos (cotas, políticas de acessibilidade) |
| Documentário | Direitos das pessoas Ostomizadas |
| Documentário | Mulheres na política amapaense |

| | |
|--------------|--|
| Documentário | Direito à saúde – pandemia de Covid-19 |
| Documentário | Liberdade religiosa – Carta Magna da umbanda |

Fonte: Andrade; Simões, 2024

Os trabalhos, em sua maioria, foram produzidos com equipamentos dos próprios estudantes, especialmente celulares e microfones de celular. E, em alguns casos, houve apoio técnico da universidade, com gravações em salas de aula ou no laboratório de tv do curso de jornalismo, com participação de um servidor do curso, responsável pelo laboratório de rádio.

No penúltimo dia de aula, realizamos a apresentação dos documentários produzidos pelos grupos. Apesar de alguns problemas com a qualidade das imagens e dos áudios, devido à falta de acesso à equipamentos, como: câmeras, iluminação e até tripés, os documentários me surpreenderam pela riqueza de informações e fontes entrevistadas. No último dia letivo, realizei um encontro para avaliarmos a disciplina, e o resultado foi considerado positivo, pois, segundo eles, puderam aprender mais sobre direitos humanos e conhecer a EDH e sua importância. Eles também apontaram como relevante a oportunidade de gravar entrevistas com pessoas que se destacam nos assuntos relacionados aos direitos humanos.

Parte das produções foi publicizada no canal do Youtube da Agência de Jornalismo da Unifap (AGCom)², que faz parte de um projeto de extensão do curso, e pode ser acessado livremente na internet. Portanto, podemos dizer que, além de atender ao Art. 7º da Resolução nº 1 (Brasil, 2012), promovendo a inserção de conhecimentos de EDH no ensino superior, a atividade contemplou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, ainda, colocou em prática a educomunicação.

Dentre tantas experiências como docente de jornalismo, posso dizer que esta me marcou de forma especial. Em primeiro lugar, por poder abordar um tema novo na minha vida, a Educação em Direitos Humanos, que é um assunto central da minha pesquisa de doutorado. Em seguida, por poder colocar em prática a educomunicação, promovendo a produção de documentários, que estão disponíveis na internet, e possibilitaram um processo educativo em quem realizou e em quem viu, e levará conhecimento para os que ainda irão assistir.

² <https://www.jornalismoagcom.com/canal>

Por fim, e não menos importante, a experiência me trouxe crescimento profissional e pessoal. Como professora, pude contribuir com a Educação em Direitos Humanos, levando o tema a futuros jornalistas. Como ser humano, passei a olhar meus semelhantes com mais empatia, entendendo que a diversidade precisa ser respeitada e que os direitos humanos só vão acontecer, de fato, quando cada um de nós colocá-los em prática. E as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) podem ser aliadas nesse processo de construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Parece onírico da minha parte. Para alguns, talvez seja. Mas sigo acreditando na educação e na humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rccp001_12.pdf. Acesso em: 24 jun.. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CASTELLS, M. A. **Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COSTA, Caio Túlio. **Ética, jornalismo e nova mídia – uma moral provisória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (ORGs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, Magaly. **Webjornalismo**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SOARES, I de O. Educomunicação: as perspectivas di reconhecimento de um novo campo de intervenção social. **Eccos – Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: (v. 2, n. 2): 61-81. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/225/221>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SOARES, I de O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, [S. I.], v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais - cases, conceitos, dicas e ferramentas**. 2 Ed. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MINHAS BASES FORMATIVAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS COM USO DA TDIC: BILINGUISMO COM TELEMÁTICA

Jonata Souza de Lima

Paulo Jeferson Araujo Pilar

Em minha adolescência, convivi muito com pessoas surdas, o que foi decisivo para despertar meu interesse em me dedicar ao atendimento desses sujeitos. Meus estudos para realização deste ‘sonho/ objetivo’ ocorreram principalmente por meio de plataformas virtuais, que me ofereceram a flexibilidade em me especializar através de cursos e formações focadas na surdez. Com o tempo, isso me habilitou para atuar como tradutor e intérprete de Libras (TILS) e, posteriormente, também como professor da disciplina.

Desde os 16, sempre aspirei a ser TILS, porém, naquela época, enfrentei desafios significativos, pois os cursos disponíveis eram, frequentemente, caros e/ ou oferecidos apenas na capital. Quando disponíveis em minha cidade no interior, ou mesmo na capital, os custos elevados desses cursos eram um obstáculo considerável. Diante dessas circunstâncias, restava-me a alternativa de estudar tradução e interpretação de Libras com o apoio de recursos de tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC). Esses recursos, além de serem mais acessíveis economicamente, permitiam conciliar os estudos ainda no ensino médio com meu horário de trabalho em uma empresa extremamente exploratória.

Recordo-me que a biblioteca da escola onde cursei o Ensino Médio possuía diversos DVD de Libras. Eu frequentemente os pegava emprestados para estudar em casa de forma autônoma, com o objetivo de me preparar para os testes de proficiência. Ao concluir o Ensino Médio, conseguir uma vaga de TILS na rede estadual de ensino. Para este rápido sucesso, as TDIC foram fundamentais para a realização do meu sonho/objetivo profissional. Sem o acesso aos DVD gratuitos, canais do YouTube, apostilas em PDF... seria praticamente impossível para um jovem carente, que trabalhava oito horas diárias em uma empresa fatigante e ainda precisava conciliar a carga horária com o ensino médio noturno, realizar cursos presenciais, viajar para a capital e obter uma especialização consistente.

Com a realização desse meu sonho/objetivo e a aquisição da proficiência em Língua de Sinais aos 18 anos, consegui uma posição em um processo seletivo estadual para atuar como intérprete de Libras. Entretanto, meu verdadeiro anseio era ser aprovado em um

concurso público na área, um desafio considerável tendo em vista que a jornada de trabalho de um TILS seletivado é exaustiva e eu ainda estava cursando uma graduação em uma universidade rigorosa. Nesse período inicial da minha vida profissional, enfrentava limitações de tempo e recursos financeiros, o que me levou a optar por cursinhos preparatórios *online* para aprimoramento.

Ao concluir a graduação, ainda com meus estudos em concurso público em andamento, tornou-se evidente a necessidade de uma pós-graduação em Libras para tornar meu currículo mais competitivo. Anos atrás, a concorrência por uma pós na área de Libras era acirrada. Embora a universidade em que estudei oferecesse essa especialização, a alta demanda e o perfil dos candidatos com mais experiência do que eu, dificultava a minha admissão nos processos seletivos. Portanto, mais uma vez recorri às TDIC, optando por realizar minha pós-graduação à distância.

Enfim, com o tempo eu consegui minha graduação, pós-graduação e aprovação em concurso, mas acredito que tudo isso só foi viável, possibilitado, porque eu nasci em uma era de tecnologia digital que me permitiu poder concorrer com mais equidade a outros colegas de meu trabalho, que tinham muito mais recursos financeiros e tempo do que eu. Então, apesar de outros lançarem percepções muito pessimistas sobre as TDIC, eu sempre tive um posicionamento muito positivo sobre essas tecnologias, porque sei que, sem elas, seria impossível que eu conquistasse muitas das minhas metas.

As TDIC foram tão importantes na minha vida que desde sempre pensei em usá-las como objetos de pesquisa. Minha dissertação de mestrado abordou "Os estudos e os usos das práticas digitais na Amazônia: experiências e desafios no ensino de História" (Lima, 2020), um trabalho que centraliza o uso das TDIC nos processos educativos de pessoas surdas. Esta pesquisa, significativa por sua relevância temática, foi tão produtiva que resultou na publicação de pelo menos quatro trabalhos acadêmicos: dois artigos e dois capítulos de livros.

Um dos artigos, intitulado "História além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar", enfatiza a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas na disciplina de História (Lima; Muniz, 2020). Além disso, publiquei "Uso da cultura digital na educação dos surdos, a BNCC e as práticas no ensino de História", que discute como os processos de cultura digital influenciam a construção curricular em todo o Brasil e dá sugestões de como a disciplina de história poderia incorporar esse novo fenômeno cultural para aprimorar suas propostas curriculares voltadas para a educação de pessoas surdas (Muniz; Lima, 2020).

Esses trabalhos deram especial atenção a autores renomados no campo da telemática, como Pierre Lévy e Selma Guimarães, além de outros que discutem práticas digitais, cultura digital e cibercultura, analisando como esses processos influenciam diretamente o sujeito surdo e a comunidade surda. Além desses artigos, também participei da escrita de livros e apresentações de trabalhos que discutem os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia, examinando a percepção de docentes da educação básica em Altamira (Pará) sobre o impacto das tecnologias digitais na educação de surdos nesse período. Também abordando as experiências de ensino remoto nas disciplinas de fundamentos teóricos, metodológicos e educação especial, destacando as vivências dos estudantes durante esse processo de pandemia.

Concomitante ao desenvolvimento do pensamento de Pierre Lévy sobre cibercultura e ciberespaço, surge, ainda longe de suas reflexões, uma comunidade surda que se beneficia das inovações digitais, conectando-se globalmente para superar as barreiras do espaço físico convencional (Lévy, 1999). Apesar disso, o sistema educacional ainda falha em atender às especificidades linguísticas dos surdos, baseadas na língua de sinais e na integração das novas tecnologias digitais, ou seja, em integrar plenamente as TDIC e a Libras nos processos educativos. Segundo Lévy (2010), a escola, há milênios, se apoia na oralidade do mestre e na escrita do aluno, com um uso limitado da tecnologia de impressão, esta escola ainda tem muito a evoluir para incorporar paradigmas hodiernos.

Este debate insere-se em um contexto socioeducacional no qual os surdos reivindicam, há tempos, uma verdadeira integração do audiovisual que incorpore tanto a Libras quanto as TDIC. Lévy, dando atenção aos desafios do ciberespaço, aponta que essa mudança requer que a sociedade, predominantemente monolíngue e analógica, abandone práticas milenares focadas somente na oralidade e na escrita, processo que exige extensos períodos de crítica e debate sobre a cibercultura. Concomitante ao pensamento de autores dos Estudos Surdos, pede-se que os pensamentos da cibercultura sejam incorporados aos debates da inclusão dos surdos.

A integração oferecida pelo ciberespaço, com suas potencialidades de translinguagem e inovações tecnológicas contínuas, é vista como um vetor positivo de mudança para essa minoria linguística (Schlindwein; Rocha, 2023). Por isso, deve ser considerada como uma meta crucial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, bilíngue e sem barreiras, valorizando as diversidades. O ciberespaço, portanto, tem um papel fundamental no desenvolvimento socioeducacional dos surdos, exercendo

uma influência muito mais significativa do que os espaços físicos tradicionais que ainda se apresentam como resistentes a novos paradigmas já bem estruturados no espaço digital.

Com o advento das TDIC e a popularização de chats, fóruns e salas de bate-papo, os surdos têm encontrado maior facilidade de interação global, utilizando a língua de sinais, do que com seus próprios vizinhos monolíngues. Stumpf; Linhares (2021) discutem que Sinalizantes de diferentes línguas de sinais mantêm interações por meio de relações políticas, comerciais, culturais e étnicas, um fenômeno que a globalização apenas intensifica; essas interações se expandem através de viagens, ciência e tecnologia, comércio internacional, intercâmbios acadêmicos e mídia. Portanto, por ser um fenômeno emergente, deve ser amplamente explorado na Educação de Surdos e ainda na Educação Básica.

Strobel (2018) discute como os artefatos culturais da comunidade surda e a percepção dos ouvintes sobre a surdez revelam que a inserção dos surdos ocorreu de maneira mais natural e fluída no ambiente digital do que nos espaços físicos tradicionais. Isso sublinha uma ligação profunda entre debates sobre surdez e tecnologias de comunicação. Além disso, Corrêa; Cruz (2019) ressalta que estas tecnologias são essenciais para superar barreiras regionais e promover a disseminação da Libras. As TDIC também facilitam a criação de um acervo acessível de materiais didáticos, tornando o processo de aprendizagem da Libras e a educação mais inclusivas, um aspecto crucial no contexto do monolingüismo lusófono predominante no Brasil.

Segundo Corrêa; Cruz (2019), os usos da telemática não somente revolucionaram o processo de comunicação, mas também expandiram de forma exponencial o acesso a recursos educativos. O desafio hodierno reside mais na busca apurada desses recursos em um vasto universo digital do que na escassez de materiais, um problema comum do passado. Anteriormente, a dependência de materiais físicos ou analógicos limitavam significativamente a disseminação da Libras, mas com as TDIC, essa realidade se transformou, permitindo uma troca cultural e educativa mais rica e acessível, superando barreiras que historicamente restringiam a inclusão dos surdos.

A Libras é uma língua com complexidades distintas do Português, de forma que a estrutura gramatical da língua viso-espacial é melhor explicada em um ambiente digital. Sendo crescente e atuais os estudos linguísticos, a compreensão de suas partes constituintes é mais eficiente através do uso de softwares, aplicativos e filmagens. Publicações como as de Quadros (2023), referência na gramática da Libras, são projetadas para o ambiente digital, facilitando a exemplificação, ilustração, registro, análise

e preservação dos conteúdos. Enquanto a língua portuguesa, uma língua oral-auditiva, com um sistema de escrita convencional e linear, se presta bem à transcrição em materiais impressos, já a Libras necessita de recursos visuais dinâmicos para ser plenamente compreendida e ensinada.

O processo educativo bilingue, Libras e Língua Portuguesa, conforme discutido por Stumpf e Linhares (2021), exige diálogo, uso efetivo de novas tecnologias e um entendimento de que esse bilinguismo entre línguas de modalidades diferentes requer o uso de múltiplos recursos para registro, expressão, compreensão, tradução e leitura. Portanto, refletir sobre as TDIC no contexto dos sujeitos surdos, bem como dos ouvintes que se inserem na comunidade surda, exige considerar não somente o processo sócio-interacional, mas também o linguístico-gramatical mediado pelos recursos digitais. A ausência de tecnologias digitais ou a falta de habilidade para utilizá-las impede uma interação plena com a Libras e, consequentemente, com a comunidade surda. Portanto, as TDIC são essenciais para a inclusão eficaz e para a educação dos surdos, oferecendo uma interface que facilita o ensino e a aprendizagem da Libras de forma visual e interativa.

A relevância das tecnologias digitais na educação tem crescido, especialmente na educação de surdos. Educadores e especialistas na área têm reconhecido a importância de desenvolver recursos de comunicação educativa como um dos meios mais efetivos e inclusivos de promover a educação para surdos. A interação entre linguagem e o uso das TDIC tem sido fundamental para o progresso positivo da educação de surdos no Brasil, conforme analisado por Rocha; Pasian (2023) em debate sobre a educação das pessoas surdas no Brasil em uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. Ao longo de obras analíticas como esta tanto pode ser ver a aceitação linguística como o uso das TDIC como elementos determinantes para o sucesso crescente de inclusão dos surdos.

Esse avanço na inclusão das tecnologias digitais na educação de surdos gerou amplas possibilidades, incluindo o desenvolvimento de aplicativos bilíngues e sites dedicados aos sujeitos surdos. Além disso, houve a implementação de janelas de intérpretes em programas educacionais estatais e o desenvolvimento de outros recursos específicos para surdos, disponíveis em várias plataformas e redes sociais (Corrêa; Cruz, 2019). Seguindo essa mesma linha, Quadros e Perlin (2007, p. 244) destacam que “a tecnologia também contribuiu para a disseminação do conhecimento através de programas de TV aberta com a presença de intérpretes de Libras, conforme exigido pela Lei Federal.” Progressivamente, essa acessibilidade tem sido ampliada, alcançando até espaços

privados que frequentemente alegam 'custos' para mitigar a acessibilidade plena dos surdos.

Iniciei este relato demarcando a TDIC e a Libras como pontos centrais de minhas ações, de forma que, minha constituição humana se dá pela intersecção destes dois elementos. Isto me transforma testemunha e sujeito com reais experiências entre dois elementos fundamentais da sociedade moderna. Isto me possibilita afirmar que as TDIC têm se mostrado fundamentais no processo de inclusão e na educação de pessoas surdas, transformando radicalmente os modos de comunicação e interação, além dos sujeitos que usam destes novos recursos. De fato, a acessibilidade proporcionada pelas TDIC permite uma troca cultural e educativa mais rica, que antes era limitada por barreiras físicas e linguísticas. Este avanço tecnológico não só facilita a aprendizagem e o ensino da Libras por meio de interfaces visuais e interativas, mas também promove uma verdadeira integração da comunidade surda na sociedade, oferecendo recursos que superam as limitações impostas pelo monolingüismo e pela falta de infraestrutura adequada muito recorrente nos espaços físicos tradicionais.

A inserção das TDIC na educação dos surdos evidencia uma evolução no entendimento e na implementação de práticas educacionais inclusivas. O desenvolvimento de aplicativos bilíngues, que têm beneficiado a surdos e ouvintes, programas educacionais com janelas de intérpretes e plataformas digitais específicas são exemplos concretos dessa transformação. Essas inovações não apenas fortalecem a educação bilíngue em Libras e Português, mas também garantem que os surdos possam participar mais ativamente na sociedade, acessando informações e conteúdo que eram previamente inacessíveis. Isto ainda é maximizado por regras de acessibilidade que foram criadas juntas com o processo de inclusão dos surdos.

Portanto, é imprescindível que continuemos a expandir e a aprimorar o uso das TDIC na educação de surdos e em nossa educação pessoal. A constante revisão das tecnologias existentes e o desenvolvimento de novas soluções são essenciais para que a educação de surdos tenha impactos positivos. A disseminação dessas tecnologias devem ser vistas não apenas como facilitadoras do processo educacional, mas como um direito básico que apoia a expressão cultural, a autonomia e a inclusão social plena dos surdos.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. Histórias além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 178-192, 2020.

LIMA, Jonata Souza. **Os surdos e uso de práticas digitais na Amazônia**: experiências e desafios no ensino de história. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Bragança-PA, 2020.

MUNIZ, Érico Silva. LIMA, Jonata Souza de. Usos da cultura digital na educação dos surdos: a BNCC e as práticas no ensino de história. **Revista Espaço**, v. 52, p. 107-127, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de et al. (Org.). **Gramática da Libras**: volume 2. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40565, 2023.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 1, art. 202359803, 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed., 1. reimpr. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1. 1^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

AMAZÔNIA BRASILEIRA, EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA VISUAL - UMA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Rafael Pereira Pinto

Leila Adriana Baptaglin

Durante a disciplina de Educação e Tecnologias, parte do curso de doutorado em Educação na Amazônia, fui encarregado de uma atividade que despertou algumas reflexões sobre a interseção entre Tecnologia, Educação, Educomunicação e Cultura Visual da e na Amazônia. A proposta era a criação de um livro virtual intitulado "Desassossegos Digitais: Memórias e Experiências com o Uso das Tecnologias no Espaço Educacional da/na Formação de Professores na Amazônia", que reuniria relatos de experiências de todos os estudantes da turma. Este livro tinha o objetivo de explorar como as tecnologias estão sendo integradas nas práticas educativas e a formação de professores na região amazônica, trazendo algumas memórias e experiências dos envolvidos.

Como artista visual e professor de arte no ensino médio, me voluntariei para criar a capa do livro, entendendo que essa seria uma atividade de criação mediada pela tecnologia. O professor recomendou o uso de inteligência artificial (IA) para gerar uma imagem que refletisse as questões abordadas nos relatos de experiência e ilustrasse a capa. Com o desenvolvimento da tecnologia, hoje a IA é capaz de gerar imagens com base em comandos. Essa atividade aguçou minha curiosidade para saber como a IA representaria imaticamente a Amazônia e o que essas imagens geradas diriam sobre a Amazônia brasileira.

O desafio era criar uma imagem que conseguisse comunicar visualmente a complexidade e a riqueza da Amazônia, ao mesmo tempo em que integrasse elementos de tecnologia da informação e comunicação. Para isso, usei palavras que pudessem guiar a IA na geração de imagens representativas: "Amazônia brasileira, tecnologia, informação e comunicação". Minha expectativa como artista e morador há 10 anos de Roraima era que a imagem criada trouxesse aspectos da diversidade cultural e biodiversidade da Amazônia, ao mesmo tempo em que demonstrasse como a tecnologia pode ser integrada a esse cenário. Imaginei uma imagem que combinasse elementos tecnológicos com a natureza, unindo circuitos eletrônicos às árvores. Para essa atividade, utilizei o gerador de imagens por IA disponibilizado gratuitamente pela Adobe.

Das quatro imagens geradas, todas apresentavam uma vegetação que lembra a da Amazônia, rios e embarcações utilizadas por aqui. O que mais chamou minha atenção foi a maneira estereotipada como a IA representou a tecnologia e a inovação na Amazônia, um reflexo comum em muitas partes do mundo e do próprio Brasil. Entre as imagens, a que se destacou mostrava um personagem humano em um barco na floresta amazônica, onde apenas suas mãos eram visíveis. Essas mãos eram brancas e masculinas, segurando um relógio no pulso e um notebook. Considerando que a Amazônia abriga grande parte da população indígena brasileira, detentora de saberes e tecnologias ancestrais, o tom de pele representado pela inteligência artificial não reflete essa diversidade e presença. Essa imagem sugeriu que a tecnologia chega à Amazônia através de mãos brancas, imprimindo simbolismos históricos de exploração e dominação do território amazônico por interesses externos e econômicos.

Incomodado com essa representação, decidi repetir a busca, mas desta vez relacionada à outra localidade do Brasil: o Sudeste. Escolhi o Sudeste porque essa região é frequentemente associada à inovação tecnológica e ao desenvolvimento econômico, contrastando com a visão estereotipada da Amazônia propagada pela mídia e pela internet como um lugar de exploração e atraso. Curioso para ver qual imagem a IA imprimiria, utilizei as palavras "Sudeste brasileiro, tecnologia e informação e comunicação", alterando apenas a região para observar as diferenças nas imagens geradas. As imagens resultantes tinham um caráter completamente diferente. Todas apresentavam circuitos luminosos e traços de luz que interligam o Sudeste a outros lugares do continente e do mundo. Duas delas mostravam um mapa com pontos de conexão que ligavam o Sudeste à América Latina, enquanto outra oferecia uma perspectiva global, destacando o Sudeste como um polo de referência tecnológica e inovação conectado com outros locais ao redor do mundo, como podemos ver na Imagem 1 a seguir:

Imagen 1 – Resultado das buscas por imagens

"Amazônia brasileira, tecnologia, informação e comunicação"



"Sudeste brasileiro, tecnologia, informação e comunicação"



Fonte: Gerado por inteligência artificial disponibilizada pela Adobe, 2024.

As imagens geradas pela IA podem ser analisadas sob a ótica da Educomunicação e da Cultura Visual porque ambas abordagens enfatizam a importância das representações visuais e suas implicações na educação e na sociedade. A Educomunicação, ao integrar práticas educativas com a mediação tecnológica, propõe uma análise crítica das imagens como ferramentas de comunicação e educação (Soares, 2011). Da mesma forma, a Cultura Visual examina como as imagens moldam e refletem nossas percepções culturais e sociais (Brum, 2017).

Na perspectiva da Educomunicação (Kaplún, 1999), as imagens geradas pela IA podem ser vistas como produtos de um processo comunicativo que envolve tecnologia, informação e educação. Elas artificialmente desenham a realidade, que pode ser distorcida ou omissa em aspectos essenciais, mas também influenciam como a entendemos e interagimos com ela. Ao gerar imagens da Amazônia e do Sudeste, a IA inevitavelmente revela preconceitos e estereótipos embutidos nos dados e algoritmos utilizados. As imagens da Amazônia, por exemplo, frequentemente se limitam a representar sua flora exuberante e belezas naturais, associadas à exploração por pessoas brancas, enquanto as do Sudeste evocam uma perspectiva global, conectando a região a outros lugares do

continente e do mundo. Isso permite uma reflexão crítica sobre como essas representações afetam a percepção pública e o conhecimento sobre essas regiões.

A Cultura Visual, por outro lado, foca em como as imagens produzem significados e como esses significados são interpretados e internalizados pelas pessoas. As imagens geradas pela IA podem ser analisadas em termos de seus elementos visuais, simbolismos e narrativas. Ao comparar as representações da Amazônia e do Sudeste, é possível observar as construções culturais e sociais que essas imagens perpetuam.

Por exemplo, a imagem da Amazônia com um personagem branco e masculino utilizando tecnologia pode ser interpretada como uma continuação da narrativa colonialista de exploração e dominação. Em contraste, as imagens do Sudeste como um centro tecnológico global reforçam a ideia de progresso e modernidade associada a essa região. Essas análises destacam como as imagens não são neutras, elas carregam significados e mensagens que educam e influenciam nossas percepções.

Outro aspecto levantado pelas imagens geradas é que reforça uma dicotomia entre a Amazônia e o Sudeste, destacando as ideias do local e do global. As imagens da Amazônia se limitam a representar sua flora exuberante e belezas naturais, associadas à exploração por pessoas brancas, reforçando a narrativa de que a região é um lugar isolado, exótico, por vezes chamado de "Brasil Profundo", valorizado apenas por seus recursos naturais e pela exploração externa, sem nenhuma conexão com a tecnologia, a menos por aquela trazida pelos exploradores.

O conceito de "Brasil profundo" surge inicialmente associado ao sertão brasileiro, refletindo um processo de distanciamento e diferenciação que carrega implicações geopolíticas. Há pouco mais de um século, Euclides da Cunha dava vida a essa expressão em sua obra "Os Sertões", visto como um marco na cultura literária brasileira que cunhou a primeira representação do Brasil profundo. O livro foi considerado, ao longo desse período, um obra essencialmente nacional, a desvelar um "Brasil profundo" e a própria ideia que fazemos acerca da brasiliade. No entanto, poucas vezes se questionaram as conflituosas relações entre os conceitos de sertão e nação existentes no pensamento de Euclides da Cunha. A obra associa-se às imagens assustadoras da terra seca rachada, dos animais mortos e da escassez de vida, que ainda permeiam o imaginário social brasileiro, criando um modo de ver o sertão brasileiro ou uma cultura visual sobre o sertão que não captura suas complexidades. Neste percurso interpretativo, as polêmicas em torno da obra se avolumam por diversas vias, discutem-se desde as questões acerca do caráter ficcional, sociológico até jornalístico da obra (Oliveira, 2002).

A ideia de um "Brasil profundo" tem se ampliado nos últimos anos para outras regiões brasileiras, como a Amazônia, adquirindo igualmente uma conotação geopolítica e estratégica neocolonizadora, se analisarmos numa perspectiva histórica e socioeconômica. Esta ampliação de foco ressalta uma lacuna na discussão sobre políticas de acesso e compreensão da realidade local. Neste movimento, é fundamental não apenas criticar o colonialismo e a colonialidade do poder ao situar a Amazônia no contexto brasileiro, mas também enfatizar um processo de descolonização. Antes associado ao sertão, este olhar sobre a Amazônia corrobora com o paradigma dominante, que fortalece tendências neoliberalistas e conservadoras, incentivando o individualismo e o consumismo em detrimento da consciência social e ecológica, considerando tanto as dimensões concretas quanto as abstratas, incluindo aspectos culturais, epistemológicos, éticos e políticos (Júnior, Accors-si e Silveira, 2022).

"Brasil profundo" , portanto, é uma expressão carregada de estereótipos utilizada para se referir a lugares ou regiões do país que estão distantes do chamado centro. É preciso "cavar" muito para chegar até o "Brasil profundo", quando na verdade a distância é uma questão de perspectiva e de ausência de políticas públicas de acesso, conectividade, infraestrutura e integração. Pessoas que não vivem na Amazônia geralmente usam o termo "Brasil profundo" para sugerir que algo (uma instituição, uma política pública, um projeto) é tão completo, maravilhoso e abrangente que chega até a parte mais "remota" do Brasil. Mas nós sabemos o real significado dessa expressão e o desenho que ela cria no imaginário social sobre nós. Ela reforça a incompreensão geográfica que se tem sobre o Brasil. Nós, da região Amazônica, temos enfrentado o isolamento em relação ao restante do país devido à escassez de políticas públicas voltadas para a integração, principalmente no que diz respeito à insuficiência de investimentos em infraestrutura, logística, transporte e comunicação (Santos, 2020).

Essa visão ignora a diversidade cultural, as tecnologias e os saberes ancestrais das populações que vivem na Amazônia. Em contraste, as imagens do Sudeste apresentam uma perspectiva global, evocando conexões com outras partes do continente e do mundo, sugerindo progresso e inovação tecnológica mundial. Essa representação posiciona o Sudeste como um hub de referência e conexão global, refletindo percepções de modernidade e desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância do pensamento de Paulo Freire para a compreensão dos estudos sobre mídia-educação e a construção do conceito

de Educomunicação na contemporaneidade. Freire (1982, 1996) destaca a importância da leitura do mundo, que inclui a leitura das mídias e das tecnologias. Para ele, a própria educação está conectada ao “mundo da comunicação”, pois não há educação sem comunicação, uma vez que o ser humano é um ser relacional. Nessa perspectiva, reconhece-se o papel dos meios de comunicação na formação da consciência e na promoção da transformação social.

Contudo, é importante estar atento às questões ideológicas e de poder que permeiam as mensagens veiculadas pelas mídias. Freire e Guimarães (2013) salientam que os meios de comunicação podem tanto alienar o cidadão, promovendo uma postura acrítica diante da vida, quanto serem portadores de influências renovadoras. Portanto, torna-se indispensável educar para a compreensão de que as mídias e seus produtos não são neutros, mas estão a serviço de interesses específicos. Conforme ressaltado pelos autores, muitas vezes o que ocorre nos meios de comunicação não é comunicação genuína, mas sim a transferência de dados, que são ideologicamente carregados.

Em meio a esse palco, surge a urgente necessidade de praticar a leitura crítica de imagens e textos veiculados na mídia, assim como compreender seus modos de elaboração, transmissão e recepção, que tem sido denominada ao longo do tempo como educação midiática, mídia-educação e Educomunicação. Essas abordagens visam capacitar os indivíduos a interpretar de forma consciente e reflexiva as mensagens midiáticas, contribuindo para uma participação mais ativa e crítica na sociedade contemporânea.

A experiência de utilizar a IA para gerar imagens da Amazônia explorou a interseção entre tecnologia, educação e cultura visual, mas também revelou como essas ferramentas podem perpetuar estereótipos e visões distorcidas. A experiência destacou a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na adoção de novas tecnologias educacionais, alinhada aos princípios da Educomunicação. Ao mesmo tempo que chego à reflexão que para aprimorar a precisão e a fidelidade das representações geradas pela inteligência artificial às realidades brasileiras, seria essencial diversificar e enriquecer as bases de dados utilizadas nos algoritmos. Isso pode incluir mais informações que refletem a diversidade cultural, étnica, social e ambiental do Brasil mais próxima de sua realidade. Além disso, incorporar uma compreensão das dinâmicas regionais e das complexidades históricas e culturais específicas de cada região do país poderia ajudar a evitar estereótipos e generalizações.

Investimentos em pesquisa interdisciplinar e colaboração com comunidades locais para capturar aspectos contextuais também seriam fundamentais. Ao integrar esses elementos, as ferramentas de IA poderiam não apenas melhorar suas representações visuais, mas também contribuir para um entendimento mais próximo das realidades brasileiras, sobretudo as marginalizadas. Essa reflexão é fundamental para evitar armadilhas visuais e promover uma compreensão mais autêntica das imagens em meio a era da inteligência artificial e suas implicações na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BRUM, Lucas Pacheco. **Imagens de referência:** uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual' 30/05/2017 200 f. Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia – Novos diálogos sobre educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JÚNIOR, Álvaro Veiga; ACCORSSI, Aline; SILVEIRA, Anelise Fernandes. **Desafios para a Construção de Práticas Transgressoras Rumo ao Brasil Profundo e Descolonial.** Momento-Diálogos em Educação, v. 29, n. 2, 2020.
- KAPLÚN, Mario. **Processos educativos e canais de comunicação.** Comunicação & Educação, n. 14, p. 68-75, 1999.
- OLIVEIRA, Ricardo de. **Euclides da Cunha,** Os Sertões e a invenção de um Brasil profundo. Revista Brasileira de História, v. 22, p. 511-537, 2002.
- SANTOS, Carlos. **A emergência do Brasil profundo:** O papel da Amazônia nesse processo. **Ciência Geográfica**, v. 24, p. 24, 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS: TRAJETÓRIAS ENTRE INCLUSÃO E AUTONOMIA TECNOLÓGICA

Rosa Maria Silva Braga
Tânia Mara Rezende Machado

Revisitar memórias de experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional é algo prazeroso, por nos permitir o resgate da construção de uma identidade profissional.

Este relato tem por objetivo narrar experiências com o uso de tecnologias em sala de aula durante a formação professores no Curso de Magistério (Ensino Médio) e no Curso de Pedagogia (Ensino Superior), como Atividade Final da Disciplina Optativa - Educação: Tecnologias e Comunicação no desenvolvimento de processos de formação humana, perspectivas no contexto amazônico, no Curso de Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte.

Metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa, por esta abordagem ser “uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes [...]”. Chizzotti, (2008, p. 78), dentre elas, as narrativas autobiográficas ou histórias de vida.

Todavia, segundo Növoa (2000), somente a partir de 1992 é que as narrativas autobiográficas e histórias de vida passaram a integrar a formação de professores, momento em que essas foram reconhecidas como estudos científicos. Um dos ganhos nesse reconhecimento, está em privilegiar as escritas de si. Para Passeggi; Souza; Vicentini (2011), privilegiar a escrita de si para o estudo das relações que se estabelecem entre as experiências, o processo de formação e de atuação docente, nos faz integrar os conceitos de experiências formadoras [...]. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373).

Isso porque, as histórias de vida, dão voz ao professor e não somente voz, mas também a possibilidade do reconhecimento de sua história como parte de seu processo formativo (Rodrigues; Gabriel, 2011). Em outras palavras, ao buscarmos em nossas memórias a lembranças de nossas histórias de vida como docentes, contribuímos para a nossa formação profissional, para a construção e transformação de nossa identidade profissional, uma vez que a identidade profissional é construída e mutável de acordo com o contexto histórico-social (Pimenta, 1999). E nesse contexto formativo, acabamos por contribuir para a formação de outros professores que tenham acesso às nossas histórias de vida.

Revisitando minhas memórias e experiências com o uso de tecnologias diversas em minha prática pedagógica, costumo afirmar em minha trajetória docente, trilhei por fases distintas: a primeira fase foi a da **inquietação** vivenciada a partir de 1993 quando me tornei professora de Sociologia do Curso de Magistério – Ensino Médio. Apesar da íntima relação da Sociologia com o contexto atual, me incomodava usar somente métodos tradicionais onde os alunos ficassem limitados a tecnologia material impresso. Tentando uma maior interação nos debates, para cada componente curricular, busquei inserir recursos didáticos como recortes de revistas, charges, poemas, filmes...

Entretanto, inserir filmes, documentários em uma aula era algo desafiador. A TV Escola só passou a existir em 1996. Exibir um filme em sala de aula de Rio Branco/AC em 1993, demandava ir a Filmoteca do Estado, analisar o catálogo de filmes, escolher o filme adequado ao componente curricular, agendar o técnico que no dia e hora da aula entrava na sala de aula carregando: a fita cassete, os aparelhos de TV e de vídeo cassete. Era algo trabalhoso, mas, o resultado nas discussões e relatos de aprendizagem eram gratificantes.

A mesma inquietude com os métodos predominantemente tradicionais me acompanharam na escola municipal onde iniciei a trabalhar no contraturno em 1994, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Durante o planejamento com os professores, tentava inserir as tecnologias analógicas disponíveis para o ensino de crianças.

Com a chegada da TV Escola, ganhamos nessa escola uma aliada potente, uma vez que cada escola recebeu do Ministério da Educação, 01 aparelho de TV, 01 aparelho de DVD, fitas cassetes e treinamento a gravação dos vídeos, filmes, palestras, documentários selecionados no catálogo, de acordo com o currículo prescrito e executado (Sacristán, 2000) na escola. Para aquela época, que prazer passar a contar com mais recursos pedagógicos para o ensino e formação continuada dos professores.

A segunda fase com as tecnologias foi a da **Paixão**. Essa teve início em 1999 quando fui coordenar a nível de estado o Programa Nacional de Formação de Professores em Exercício, na modalidade semipresencial. Era incrível a qualidade teórica, pedagógica e dialógica do material impresso e das fitas cassetes de apoio aos encontros presenciais. Essa paixão pelas tecnologias foi potencializada a partir de 2007, quando assumi a coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional - Rio Branco, onde tive a oportunidade de fazer vários cursos. Assim, minhas vivências como coordenadora, cursista e formadora

em cursos de formação continuada em TIC para professores no NTE Rio Branco, consolidaram essa fase da paixão.

Todavia, a oportunidade de ser aluna do Curso de Especialização em Tecnologias na Educação ministrado pela PUC/RJ, me conduziram gradativamente a terceira fase, a da **desconfiança**, pois a ementa do curso trabalhava potencialidades e limites das tecnologias na educação e dentre os limites, a presença de capatazes culturais na indústria cultural e tecnológica que privilegia os interesses de mercado. Essa fase da desconfiança continuou em 2013, quando fui convidada para lecionar a Disciplina: Mídias, Educação e Tecnologias digitais no Espaços Escolares no Curso de Pedagogia na Faculdade Euclides da Cunha. A Ementa e o Referencial Teórico da Disciplina me fizeram conhecer autores como Maria Luiza Belloni, que desde a década de 90 iniciou pesquisas sobre os impactos da mídia TV na formação das novas gerações. Foi a primeira vez que li, que pôr as tecnologias serem criações humanas, não são neutras e que por essa razão, deveriam ser concebidas como recursos didáticos e objeto de estudo (Belloni, 2005).

Nesse processo, o meu objeto de pesquisa no Mestrado em Educação – PPGE/UFAC, me conduziram a quarta fase: a **da “espreita de forma criticamente curiosa” (Freire, 1986)** e nesse contexto, a participação das atividades do Grupo de Pesquisa Gellite – UFAL, as novas vivências na Frente de Trabalho “Tecnologias na Educação Básica”, no Fórum Nacional dos Conselhos de Educação – FONCEDE, o meu objeto de pesquisa no Doutorado em Educação na Amazônia - Educanorte (Padrões de Competência em TIC para a formação de professores da UNESCO e PNE) e a oportunidade de cursar a Disciplina Optativa Educação: Tecnologias e Comunicação no desenvolvimento de processos de formação humana, perspectivas no contexto amazônico, me levaram a quinta fase, a da **reafirmação** do potencial pedagógico das tecnologias na educação.

Ante ao exposto, nessas fases que têm contribuído para a construção da minha identidade docente, aprendi, que “a Tecnologia só interessa na medida em que lhe damos sentido” (Trindade, Ferreira: Moreira, 2021 p. 16). Isso porque,

A Tecnologia é, não só o conjunto de instrumentos e técnicas, mas também uma forma de agir. Esta noção é importante se considerarmos que é necessário existir uma consciência de que a Tecnologia está ligada à ação e é esta que lhe confere pertinência. Isto, obviamente, deve ser equacionado pedagogicamente porque ela, não só tem lugar na melhoria da qualidade do ensino, como deve ser entendida num quadro mais amplo de desenvolvimento pessoal e societário (Ísmar, 2003 *Apud* Trindade, Ferreira: Moreira, 2021, p. 16).

Assim, por também conceber que o impacto e limites das tecnologias na educação estão relacionados ao que o professor consegue fazer com as mesmas, dentre essas fases que tenho trilhado, a memória mais significativa no uso de tecnologias como recurso didático, aconteceu em 2017, quando ministrei a disciplina Didática no Curso de Pedagogia no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, no município de Tarauacá/AC.

No Acre, em razão dos alunos do Parfor em sua maioria residirem e trabalharem em escolas isoladas, denominadas de difícil acesso, por estarem localizadas para além da zona rural (comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, seringais, etc.), as aulas do Curso de Pedagogia acontecem em períodos de férias escolares: janeiro, fevereiro, março e primeira quinzena de abril (período que coincide com o fim do período chuvoso) e em julho. A disciplina tinha uma carga horária de 90 horas e era a última daquele período. Tinha consciência que os professores-alunos estavam cansados, muitos há mais 90 dias longe da família e alguns dormindo em pequenas embarcações.

Por essas razões, busquei formas de dinamizar as aulas, em não transformar as 10 h/a diárias em uma tortura, além da plena convicção que “a evolução dos meios tecnológicos veio modificar de forma significativa o ato de ensinar, sendo a Tecnologia cada vez mais reconhecida, também, como potenciadora das aprendizagens. (Trindade, Ferreira: Moreira, 2021, p. 1).

Assim, ao chegar no Núcleo da Universidade Federal do Acre - UFAC, identifiquei uma antena GESAC instalada próxima a sala de aula, com sinal de internet disponibilizado aos alunos do Curso de Pedagogia e uma colega professora, emprestou um Computador Interativo - Proinfo (o amarelinho). No mesmo prédio, funcionava um Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB com dois laboratórios de informática instalados e conectados.

Como na época também trabalhava na formação continuada de professores em TIC no NTE Rio Branco, conhecia todas as funcionalidades do equipamento e do laboratório de informática com o Sistema Operacional Linux Educacional. Estava em casa e decidi utilizar recursos pedagógicos digitais como filmes, animações, sites para pesquisas... No decorrer da ministração da disciplina, percebi que na sala existia apenas um notebook e que aqueles alunos-professores ainda não contratados para o ano letivo, estavam pagando lan house para elaboração de slides. Isso me incomodou mais ainda, porque estavam sem receber salários (os professores de contrato temporário, somente tem o contrato assinado ou renovado, no mês de abril).

Ante ao exposto, resolvi inserir no componente curricular recursos didáticos, os digitais. Para isso, realizei oficinas de produção de slides no Impress (Powerpoint), inserção de imagens no Editor de Textos (Word) e as funcionalidades do Computador Interativo Proinfo (som, imagens, ferramentas de produtividade, possíveis formas de conexão de internet - wifi, cabeada, roteada), os recursos pré-instalados acessados na lousa digital.

Os resultados foram surpreendentes, alunos motivados, assíduos, indo para a sala de aula com febre para não perderem nada e com produções incríveis. O computador interativo, fez com muitos chegassem mais cedo, para explorarem funcionalidades, pesquisas na internet de clipes musicais.... O celular foi utilizado para acesso a sites educacionais, imagens para as sequências didáticas e planos de aula, elaboração de itens para avaliações escritas.

Realidades de exclusão digital como essa acontecem, porque “a Educação não é imune ao progresso tecnológico, mas a relação da Tecnologia com aquela não só não é linear como é socialmente complexa” (Trindade, Ferreira: Moreira, 2021, p. 3).

No encerramento da disciplina, uma aluna disse que quando viram que a última disciplina era de 90 h/a e receberam um bloco alto de textos para leituras obrigatórias, pensaram que encerrariam aquele período de estudos se arrastando, pois já estavam bastante cansados. Mas a turma se enganou. Às 90 h/a passaram tão rápido e não terminaram cansados. Estavam felizes por tudo que aprenderam dos conteúdos, da utilização de recursos digitais, que mesmo sem acesso a internet em seus locais de trabalho, poderiam baixar no celular, para utilizarem nas comunidades que contavam com gerador de energia.

O êxito com o uso de tecnologias em sala de aula se repetiu no ano seguinte, com a Disciplina de Estágio supervisionado, no mesmo município, curso e programa, onde as tecnologias mediaram o planejamento e execução das aulas. Foi momento também de ensinar a digitar e formatar um texto no Editor de texto (word) para outra turma. Foi muito gratificante ver um professor e trabalhador rural, com as mãos cheias de calos, descobrir que tinha uma habilidade incrível com teclado. Mais gratificante ainda, foi sentir o orgulho desse professor ao entregar seu relatório de estágio impresso, com um sorriso no rosto, dizendo, “eu que digitei”. Foi o meu primeiro trabalho acadêmico assim professora, não paro mais”.

Nesse sentido, a minha trajetória formativa no uso pedagógico de tecnologias e experiências como as narradas, me levaram a refletir que o diagnóstico da infraestrutura

tecnológica disponível na instituição de ensino e o nível de inclusão e/ou alfabetização tecnológica, devem preceder a escolha de qual tecnologia se adequa ao componente curricular. Isso levará o professor(a), além de reformular seu planejamento de ensino, a ensinar o que julgava básico, conforme previsto no Documento Padrões de Competências em TIC para a formação de Professores da UNESCO (Unesco, 2007).

No caso dessas duas turmas, o grau de exclusão digital era significativo. Isso gerou a necessidade da criação de vivências onde o básico (ligar e desligar um computador, criação de pastas, salvar um arquivo no computador e pendrive, copiar e colar, recortar, fazer print, acesso a internet, criação de um e-mail e uso desse), permeiassem o dia a dia em sala de aula.

Em outras palavras, no uso de tecnologias em espaços educacionais, a depender do contexto local, a alfabetização digital pode se constituir em uma prática inclusiva, que depende da formação e disposição do professor(a) para isso.

Em suma, das vivências narradas, a convicção de que o fazer docente é mais suave e potente para professores e alunos com o uso de tecnologias diversas em sala de aula só se consolidou. Todavia, o processo de inclusão precede o da autonomia tecnológica.

REFERÊNCIAS

BDIAS-TRINDADE, Sara; FERREIRA, António Gomes; MOREIRA, José António. **Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital:** a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computorizado. Práxis Educativa, v. 16, 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2^a Edição, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio, **A pesquisa e Ciências humanas e Sociais.** 9º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, - (coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; VINCENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, Docência e**

Profissionalização. Universidade de São Paulo. Educação em Revista, v.27, n.1, p.369-386, 2011.

RODRIGUES, Hellen Cris de A.; GABRIEL, Gilvete Lima. **Narrativas Autobiográficas e a Constituição da Identidade Docente:** a configuração da experiência formadora por meio do Estágio Supervisionado. Disponível em: file:///G:/rosa/2018/tcc%20oficial%20hellen%20cris%20de%20almeida%20rodrigues.pdf > acesso: 28.03.2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso > 20.05.2019.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores** – Módulos de Padrão de Competências. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2009. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso 22.12.2023

SOBRE O ORGANIZADOR

Ruhena Kelber Abrão Ferreira.

Atualmente, é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando nos cursos de Educação Física e Psicologia, além de atuar como Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordenador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer, além de Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazonidas (GEPCE/Minorias) e do grupo HEALth, pHYsical activity and Behavior ReseArch (Healthy--BRA). Coordenador da Curricularização da Extensão no programa TO GRADUADO, na UNITINS. Atuou como Diretor Interino do Câmpus Universitário de Miracema (2021) e Vice-Diretor (2017-2021). Foi Assessor Técnico na rede TOPAMA - Ministério da Saúde e UFT (2019-2023) e Coordenador do Programa de Inovação Pedagógica (2020-2023). Coordenador do Centro de Pesquisas em Esporte e Lazer, Rede Cedes (2015-2023). Com experiência como bolsista Fiocruz (2016-2017) e de produtividade na UFT (2016-2020), foi coordenador dos cursos de Pedagogia (2015), Educação Física (2015-2017) e Educação Física na modalidade PARFOR (2016-2018). Representante docente (2018-2022), atuou por 12 anos na Educação Básica em diversas esferas, e desde 2008 está no Ensino Superior. Sua experiência abrange docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em temas como Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão, Planejamento, Políticas Públicas em Saúde e Ciclos de Vida.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Antonio Mateus Pontes Costa

Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PGEDA/UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP/2021). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (DEPLA/CLAV/UNIFAP/2018). Professor Efetivo de Educação Básica e Profissional - Artes na Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (UNIFAP/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Rede de Pesquisa Sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (UEPA/CNPq).

Cleane da Silva Nascimento

Graduado em Licenciatura em Informática e especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Roraima(UFRR). Mestre em Educação pela Universidade de Trás-dos-Monte e Alto Douros (UTAD) e Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Professora da UFRR atuando no Colégio de Aplicação.

Edgar Jesus Figueira Borges

Graduado em Jornalismo e em Sociologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre em Letras pela UFRR. Escritor. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Leila Adriana Baptaglin

Pós-doutora em Filosofia e Ciências Humanas. Professora/pesquisadora do curso de Artes Visuais/Licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/UFRR.

Elisângela Lima de Andrade

Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Imagem e Sociedade: estudos sobre cinema pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE), com diploma revalidado no Brasil pela Universidade Estácio de Sá. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Professora efetiva do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Professora Associada do curso de Direito da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduação em Direito (1996) e Mestrado em Biodiversidade Tropical (2008) pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Doutorado em Educação (2021) na Universidade Federal do Pará (UFPA), com intercâmbio na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Jonata Souza de Lima

Graduado em Letras - Português/ Libras (Unimontes/Uniasselvi). Especialista em Libras e Educação Inclusiva (FAVENORTE). Mestre em Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Professor de Magistério Superior da UFPA.

Paulo Jeferson Araujo Pilar

Doutor em Linguística (USP). Professora do Curso Bacharelado de Letras - Libras da UFRR e professor permanente do PPGL/UFRR. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e de Sinais-LaPLOS (UFRR).

Rosa Maria Silva Braga

Graduada em Pedagogia (UFAC). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC/RJ). Mestra em Educação (UFAC). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/Polo UFAC - (Educanorte). Professora efetiva da Educação Básica (aposentada). Conselheira Suplente do Conselho Estadual de Educação CEE/AC. Professora do Curso de Pedagogia na Faculdade Euclides da Cunha. Membro do Grupo de Estudos da Educação do Campo, Águas e Florestas nas Amazônias -GECAFA.

Tania Mara Rezende Machado

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Líder do Grupo de Estudos da Educação do Campo, Águas e Florestas nas Amazônias -GECAFA; compõe o Conselho Editorial da Revista de Letras e Humanidades-Muiraquitã com sede na UFAC. É professora associada 3 da Universidade Federal do Acre, professora permanente do Mestrado Acadêmico em Educação da UFAC, do mestrado Profissionalizante em Ensino de História da UFAC e do Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Formação de Professores, Educação do Campo e em Ensino de História.

