



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

JULIA CRISTINA GRANETTO MOREIRA

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO MEDIADA:
uma cartografia em devir

CASCADEL – PARANÁ

2017

JULIA CRISTINA GRANETTO MOREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado - Área de Concentração: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin.

CASCAVEL – PARANÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M837o

Moreira, Julia Cristina Granetto

Objetos digitais de aprendizagem para a Educação mediada: uma cartografia em devir. / Julia Cristina Granetto Moreira.— Cascavel, 2017.
163 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Helena Dal Molin

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Molin, Beatriz Helena Dal. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 407
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9^a/965

Programa de Pós-Graduação em Letras

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JULIA CRISTINA GRANETTO MOREIRA, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE



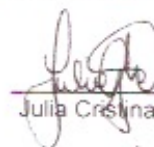
Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Lourdes Kaminski Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Antonio Donizeti da Cruz
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Julia Cristina Granetto Moreira
Candidato(a)

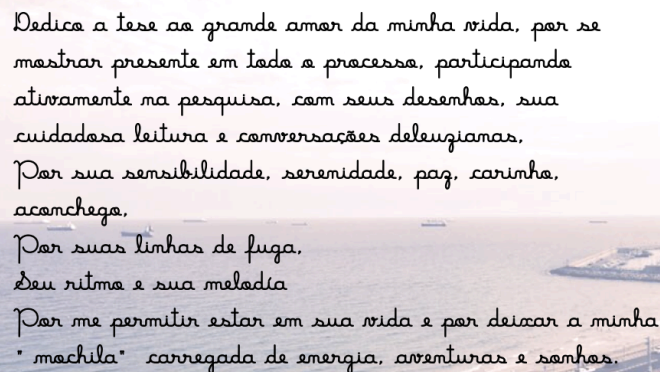


Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em Letras

GRANETTO-MOREIRA, Julia Cristina. **OBJETOS DIGITAIS DE APRENDÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO MEDIADA: uma cartografia em devir.** 2017. 163f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR.

RESUMO : A tese **Objetos Digitais de Aprendizência para a Educação Mediada: uma cartografia em devir** objetiva contribuir pedagógica, teórica e metodologicamente para a criação e elaboração de Objetos Digitais de Aprendizência. É uma pesquisa que tem como embasamento teórico as concepções deleuzianas de rizoma, devir, rostidade entre outras, numa tentativa de situar os percursos por onde a pesquisa desterritorializa e reterritorializa ou se perde em busca de novas paisagens. Também discute sobre a Sociedade do Conhecimento, a maneira como estamos sensoriando, nos movendo até ela pelo cenário convergente do território Educação Mediada (EMe), em movimentos de desterritorialização e reterritorialização. O trabalho apresenta linhas para a criação de um ODA em tempos de Tecnologia de Comunicação Digital, com feição rizomática, seguindo pelas vias de seis vetores, sendo eles: o construtivismo, a transdisciplinaridade, a transversalidade, a complexidade, a hipertextualidade, e por fim da multirreferencialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Objetos Digitais de Aprendizência; Tecnologia de Comunicação Digital; Cartografia em devir.

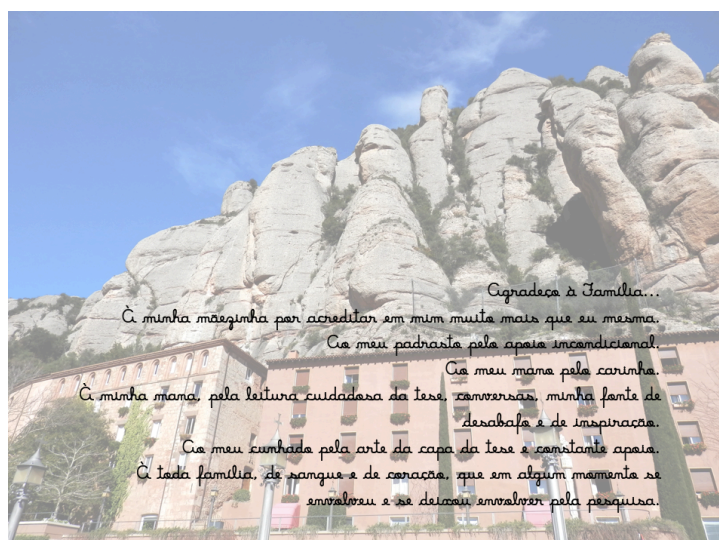


Dedico a tese ao grande amor da minha vida, por se
mostrar presente em toda e procelso, participando
ativamente na pesquisa, com seus desenhos, sua
cuidadosa leitura e conversações deleuzianas,
Por sua sensibilidade, serenidade, paz, carinho,
aconchego,
Por suas linhas de fuga,
Seu ritmo e sua melodia
Por me permitir estar em sua vida e por deixar a minha
" mochila " carregada de energia, aventuras e sonhos.

GRANETTO-MOREIRA, Julia Cristina. **OBJETOS DIGITAIS DE APRENDENCIA PARA LA EDUCAÇÃO MEDIADA: uma cartografia em devir.** 2017. 163f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR.

RESUMEN: La tesis **Objetos Digitales de Aprendizencia para la educación Mediada: una cartografía en devir** objetiva contribuir pedagógica, teórica y metodológicamente para la creación y elaboración de Objetos Digitales de Aprendizencia. Es una investigación que tiene como embasamiento teórico las concepciones deleuzianas del rizoma, devir, rostridadad entre otras, en un intento de situar los recorridos en que la investigación desterritorializa y reterritorializa o si pierde en busca de nuevos paisajes. También discute acerca de la Sociedad del Conocimiento, la manera como estamos sensoriando, moviéndonos hasta ella por el escenario convergente del territorio Educación Mediada (Eme) en movimientos de desterritorialización y reterritorialización. El trabajo presenta líneas para la creación de un ODA en tiempos de Tecnología de Comunicación Digital, con rasgo rizomático, siguiendo por las vías de seis vectores, los cuales: el constructivismo, la transdisciplinaridad, la transversalidad, la complejidad, la hipertextualidad, finalmente la multirreferencialidad.

Palabras clave: Objetos Digitales de Aprendizencia; Tecnología de Comunicación Digital; Cartografía en devir.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CsO – Corpo sem Órgãos.

NEaDUNI – Núcleo de Educação a Distância da Unioeste.

EaD – Educação a Distância

EMe – Educação Mediada

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante

OA – Objeto de Aprendizagem.

OC – Objeto de Conhecimento.

OE – Objeto Educacional.

ODA – Objeto Digital de Aprendizagem.

ODEA – Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem.

OVEA – Objeto Virtual de Ensino-Aprendizagem.

RA – Recursos de Aprendizagem.

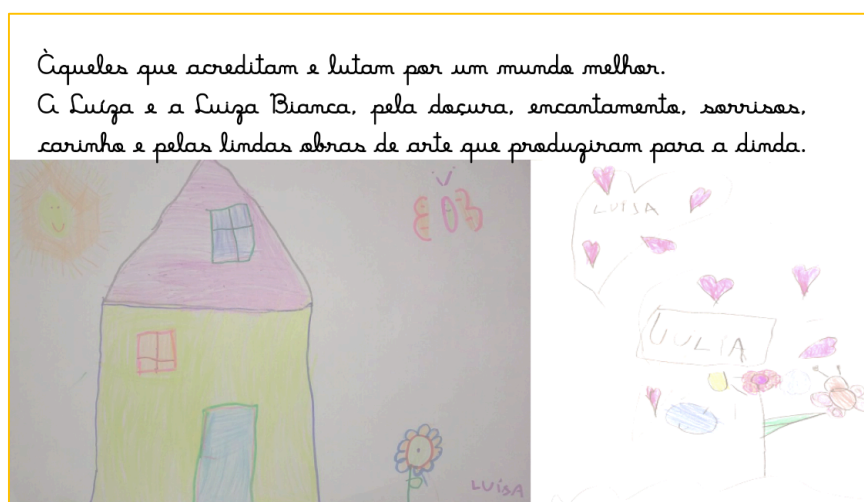
SEAs – Situações de Ensino Aprendizagem.

TCD – Tecnologia de Comunicação Digital.

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UB – Universidade de Barcelona.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



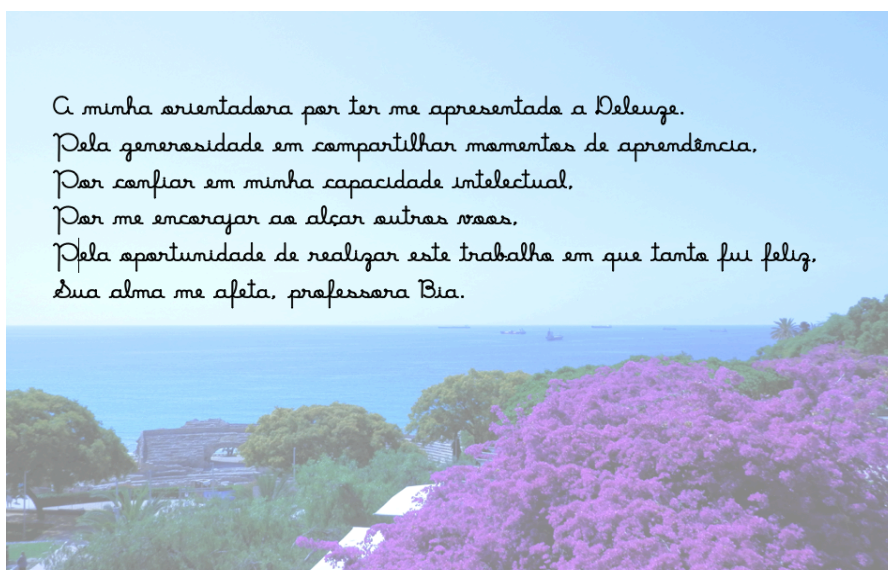
| | |
|--------------------------|----|
| Por linhas e territórios | 09 |
| Por essas linhas | 11 |
| Título da tese | 12 |
| Platôs | 14 |

| | |
|---|----|
| Por vários Platôs: Motivadores de Fluxo e Acontecimento | 17 |
| Os Desejos | 28 |
| O maior Desejo | 28 |
| Outros Desejos | 28 |
| Corpo sem órgãos | 30 |

| | |
|---|----|
| Por outro Platô: territorializações e desterritorializações | 38 |
| O Território Educação a Distância: vagando pelo dejavu | 40 |
| O Ritornelo: Neadumi | 44 |
| Desterritorializações e linhas de fuga | 49 |

| | |
|--|----|
| No mirante de mais um Platô: Objetos Digitais de Aprendizagem e Experimentação | 53 |
| O que leva na mochila | 54 |
| O fio condutor do Objeto Digital de Aprendizagem | 56 |
| Objetos Digitais de Aprendizagem e seus atores | 65 |
| Um artista e sua obra | 74 |

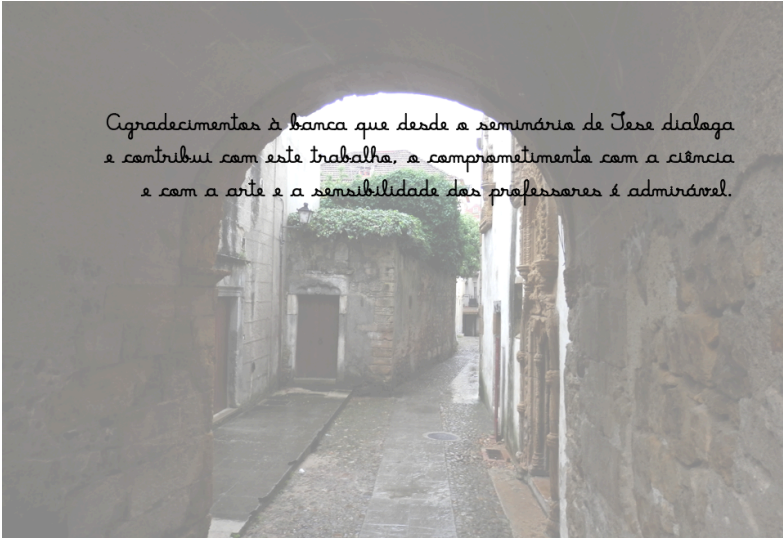
A minha orientadora por ter me apresentado a Deleuze.
 Pela generosidade em compartilhar momentos de aprendizagem.
 Por confiar em minha capacidade intelectual.
 Por me encorajar ao alcançar outros vãos.
 Pela oportunidade de realizar este trabalho em que tanto fui feliz.
 Sua alma me afeta, professora Bia.



| | |
|---|-----|
| <i>Platô Mestre: rizomas</i> | 82 |
| <i>Conversações Construtivistas</i> | 84 |
| <i>O devir Transdisciplinar</i> | 93 |
| <i>Afectos Transversais</i> | 105 |
| <i>Tessituras Complexas</i> | 111 |
| <i>Emaranhados Hipertextuais</i> | 123 |
| <i>Entre a Multirreferencialidade e as linhas de fuga</i> | 131 |

| | |
|--|-----|
| <i>Derradeira Platô: Restidade</i> | 137 |
| <i>De resto em resto uma restidade</i> | 138 |
| <i>De resto que se reinventa</i> | 142 |
| <i>Paisagem em devir</i> | 144 |

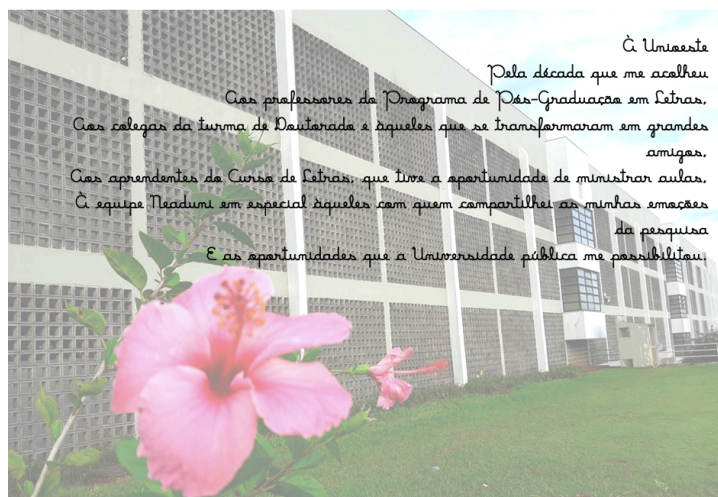
| | |
|--|-----|
| <i>Reterritorializando as buscas</i> | 149 |
| <i>Palavras Finais/Paisagem em curva</i> | 152 |
| <i>Desejos Futuros</i> | 156 |
| <i>Fonte dos Saberes</i> | 157 |



Agradecimentos à banca que desde o seminário de Tese dialoga e contribui com este trabalho, o comprometimento com a ciência e com a arte e a sensibilidade dos professores é admirável.

Os Mapas pertencem ao meu arquivo pessoal, sendo de minha autoria e/ou com parceiros. Um agradecimento à Trv Image que produziu entrevistas referentes aos Acontecimentos de Neaduni e ao Prof. Antonio Demizeti da Cruz por disponibilizar uma de suas lindas fotografias da nossa Uniceste.

Os mapas estão disponíveis em um Pendrive aqui chamada de
Mémemria de Percurso



Ojalá podamos ser desobedientes, cada vez que recibimos órdenes que humillan nuestra consciencia e violan nuestro sentido común.

(Eduardo Galeano - Las venas abiertas de América Latina, 2004).



Por linhas e
territórios

*Escrever nada tem a ver com significar,
mas com agrimensar, cartografar,
mesmo que sejam regiões ainda por vir.
(Deleuze e Guattari, 1995a).*

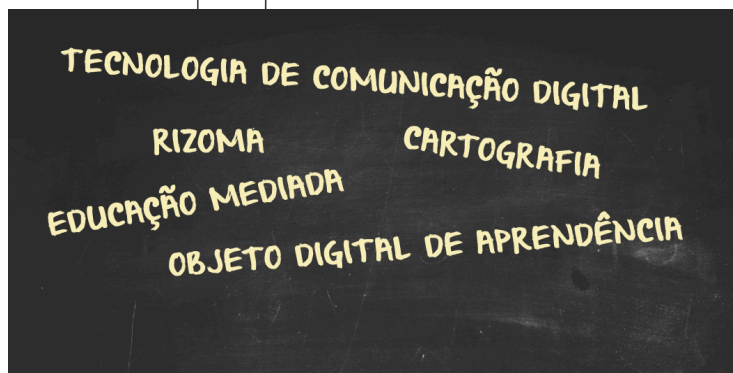
É desafiador iniciar o trabalho de escritura de uma tese, muitas expectativas, ideias, desejos e os pensamentos não sossegam, eles não são lineares e demonstram cada vez mais como o meu EU já aprendeu a inventar linhas e ser rizomático. A escritura é um encontro de vozes que murmuram em mim, uma polifonia, que orquestro e traço, ainda que no tecido amorfo da folha branca ou da tela de meu écran, mas que brotou da canção viva originada pelo entrelaçamento de minhas relações com humanos e máquinas, no jogo heterogêneo do tecer uma melodia que seja mais cânone do que canção de um só intérprete. A escritura é se deixar levar, é permitir, é arriscar. É o que um dia em uma conversa informal, o professor Fernando Hernández comentou “*Una investigación es construir una historia*”.

E a história se inicia aqui...

...Mas como começar a história? O que necessito saber para me aproximar do que quero conhecer? Foi a pergunta fundamental para o início deste estudo. Para isso, tentei construir um mapa com as palavras nômades que irão perambular pelas páginas desta tese, que me territorializarão e desterritorializarão no decorrer desta trajetória.

Conversa durante o Seminário “Metodologías de Investigación” (30/11/2015) na *Universidad de Barcelona* – Barcelona/Espanha.

Mapa – Palavras nômades da Tese



Concepção e Elaboração da Autora

Por essas linhas

Alguns esclarecimentos são importantes antes da leitura deste trabalho, dentre eles, alerto meu leitor para seguir por um caminho pouco explorado na academia: o caminho das linhas e do rizoma, no qual triunfam conceitos e teorias que aprendo com Deleuze, dos quais muitos apresentam um sentido nada comum. Além dos livros de Deleuze, alguns em parceria com Guattari, esta pesquisa ganha contribuições de outros teóricos que irão se evidenciando neste percurso que ora vai e desliza, ora se perde pelas necessárias linhas de fuga que o pensamento e a escrita precisam manifestar.

Encontrei-me neste percurso com entrevistas entre Claire Parnet e Deleuze, que a televisão eternizou.

A Escrita

Optei pela escrita em primeira pessoa, pois entendo que este tempo verbal é mais natural e me compromete mais, diz do sujeito que escreve e assume o que escreveu de modo acintoso e, por este trabalho ser o resultado de um processo reflexivo, afetivo e em devir, que me permite correr mais livre pelas linhas de fuga, outras escritas, variadas criações e viver os desejos. A tese ganha forma pelas reflexões nômades do processo de pesquisa e também de minhas experiências e experimentações as quais entrego-me sem relutar.

Mapa - Tentação no percurso



Abecedário disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=11061>.

Acesso 10/12/2016

Título da Tese

O título da tese, *Objetos Digitais de Aprendizagem para a Educação Mediada: uma cartografia em devir*, entrecruza-se com os princípios da cartografia, que no sentido etimológico diz respeito à ciência que trata da representação através de mapas, cartas ou outros tipos de projeções, uma espécie de discurso gráfico. Neste trabalho, o intuito maior é a criação de uma cartografia para aqueles que desejam compreender e produzir Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA). O termo cartografia, neste estudo, remete a teoria de Deleuze e Guattari, que busca em diferentes territórios as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica, de modo tal que se compreenda que: “numa cartografia, pode-se apenas marcar os caminhos e os movimentos com coeficientes de chance e de perigo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 48).

No escopo desta tese, denomino um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), a partir dos princípios da Aprendizagem, ou seja, uma linha de atuação e de estratégia didática pedagógica que se traduz como sendo um contínuo processo de ensinar e aprender. O nome traduz uma preocupação em tecer considerações sobre um Objeto que se construa em sentido cooperativo, interativo e leve sempre à produção de novos conhecimentos, não se fechando, portanto, sobre si mesmo, mas apresentando-se com

Mapa - Percurso 1



Arquivo da Cultura

linhas de desterritorialização e reterritorialização no foco da aprendizagem, que tem uma estreita ligação com o movimento dinâmico da vida.

Optei pela utilização do termo Educação Mediada (EMe) por acreditar que traduza mais adequadamente esta outra modalidade de educação que tem na tecnologia uma das vias capazes de encurtar distâncias, tanto pelos dispositivos tecnológicos quanto pelos enunciados dos desafios pedagógicos presentes nos discursos que se estabelecem entre os atores do processo. Na Educação Mediada o espaço e tempo não aparecem como condicionantes, mas sim como fatores que se utilizam para cada processo educativo, criando uma nova ambiência pedagógica, um novo modo de mover-se no espaço aprendente que está territorializado em uma plataforma virtual que o ciberespaço abriga. Esta opção de modo algum desconsidera a terminologia até hoje adotada de Educação a Distância.

Mapa - Percurso 2



Arquivo da Cutera

Platôs

Esta tese está distribuída em Platôs e a opção pelo termo, conceito Deleuziano, ao invés de Capítulo, ocorre pelo trabalho estar conectado à proposta metodológica da cartografia e do rizoma e por entender que os platôs estão relacionados uns com os outros, complementando-se sem perder suas singularidades, permitindo ao leitor realizar a leitura de modo hipertextual, sem seguir nenhuma linearidade rígida. Como cita Deleuze e Guattari:

Uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de "platôs" que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 44).

Quando se está em um platô, um rizoma por definição, pode-se dobrá-lo onde melhor for conveniente. Isso se dá pelo fato do platô ser uma estruturação, uma Experimentação e não uma estrutura fechada sobre si. “cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 44).

A intenção nesta tese é libertar o leitor de uma leitura que obedece a uma sequência. Aqui o leitor pode migrar para o platô que achar conveniente,

Considero o rizoma assim como Deleuze e Guattari. Os autores, dizem que, em um rizoma se entra por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida-em suma, o rizoma é uma multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Entendo por singularidade uma anti-generalidade, como remetem Deleuze e Guattari em sua obra: O que é filosofia que “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (1992, p. 13). Os autores ainda discutem a oposição entre singularidade e universalidade, argumentando que o conceito tem singularidade, não unidade e o que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados. Nas páginas da obra Diferença e repetição (1988) de Gilles Deleuze, o termo Experimentação está ligado a uma certa ruptura com a hierarquização, com o cartesianismo como um modelo arbóreo. Compreendo que a Experimentação apresenta elementos que estão sempre se compondo, são nômades e mutantes e não podem ser representados *ipsis litteris*, portanto rompem com as racionalidades postas. Seria a erva daninha de Deleuze que rompe por entre as pedras. A experimentação contempla a presença de elementos singulares que nunca se repetem porque são únicos e acabarão por dar origem ao acontecimento da aprendizagem.

desterritorializando-se nas fendas que apontamos ou que ela inferir, iniciando pelo meio ou fim, ou terminando a leitura pelo início, algo, talvez, não muito agradável ao meio acadêmico. A tese está distribuída em cinco Platôs, demonstrado por Mapa Conceitual.

“POR VÁRIOS PLATÔS: Motivadores de Fluxo e Acontecimentos”

Apresento a justificativa, a relevância, o grande impulso para a realização deste estudo, os “desejos” e o “Corpo sem Órgãos?”, uma tentativa de situar os percursos por onde a pesquisa se encontra ou se perde no âmbito metodológico.

Em “POR OUTRO PLATÔ: territorializações e desterritorializações”

O intuito é discutir sobre a Sociedade do Conhecimento, a maneira como estamos sensoriando e convergindo até ela e o cenário convergente do território Educação Mediada (EMe) em nível de Brasil e em âmbito local.

“NO MIRANTE DE MAIS UM PLATÔ: Objetos Digitais de Aprendizagem e Experimentação”

A proposta é abordar a respeito dos objetos digitais, com teóricos que já citam e discutem sobre esta maneira de conceber os materiais educacionais e, igualmente, apresentar uma outra concepção do que deva ser e por onde devam seguir as linhas para a criação de um ODA, que realmente tenha uma feição rizomática no movimento de ensinar e aprender.



Concepção e Elaboração da Cultura

Já “PLATÔ MESTRE: rizomas”

Apresenta a proposta da cartografia para a criação de Objetos Digitais de Aprendizagem para a Educação Mediada. Seguindo pelas vias de seis vetores, que decidi eleger: do construtivismo, da transdisciplinaridade, da transversalidade, da complexidade, da hipertextualidade, e por fim da multirreferencialidade.

E em “DERRADEIRO PLATÔ: Rostidade”

Em “DERRADEIRO PLATÔ: Rostidade”, considerei um ODA como uma linha de fuga, com direcionamentos para a elaboração de Paisagens em devir, que se expandiu de forma rizomática e que a cada momento experimentou novos percursos.

Mapa - Os Platôs

Optei por Mapa Conceitual ao invés de Mapa Mental, pois o primeiro está embasado na Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel (1963) em que o sujeito é o autor final da aprendizagem, enquanto no Mapa Mental, uma espécie de diagrama que funciona como uma representação gráfica de como as ideias se organizam em torno de um determinado foco.

Por várias Platôs:

Motivadores de Fluxo e

Acontecimento

*O acontecimento é inseparavelmente, a
objetivação de uma apreensão e uma
subtiração de uma outra; ele é ao mesmo
tempo público e privado, potencial e atual,
entra no devir de outro acontecimento e é
sujeito de seu próprio devir.
(Deleuze, 2000a).*

Este trabalho é fruto de Acontecimentos e de Experimentações que a linguagem em suas múltiplas formas traduz. Muitos fatos ocorreram para que esse processo de criação tomasse corpo, e, para tanto me permiti, deixei-me afetar e certamente afetei e afetarei os que se entrecruzarem comigo pelas linhas deste território e pelos descaminhos aos quais as desterritorializações nos levam, os que recordarem os bons encontros, as tertúlias e os momentos que me coloquei e recolquei em diferentes territórios, que produziram e permitiram uma ampliação de consciência, uma ampliação de vida e de sensibilidade. Pesquisa não apenas para compreender o que me inquieta, mas também para questionar o cristalizado, o naturalizado pela repetição.

Fernando Hernández (2016) assevera que devemos pesquisar com o intuito de colocar em prova aquilo que foi tido como “naturalmente assim”, ou seja, sobre o que é considerado incontestável. Com este objetivo, e, por estar em um contínuo processo de busca e, por acreditar que a incerteza traz inspiração, apresento os Motivadores de Fluxo, ou seja, o que me provocou a inquietação, para realizar esta pesquisa:

Mapa – Desaparezca aquí



Cerveira Fotográfica da Cutara: Cortes anónimas em las calles de Córdoba/Espanha 22/04/2016
Mais informações: <https://lapalacaencordoba.wordpress.com/2015/10/26/descubriendo-cordoba-con-el-calleyero-pirata/#more-453>. Acesso em: 01/06/2017

A maior motivação da escrita da tese foi pessoal, com o desejo de escrever algo que alterasse à minha maneira de trabalhar, de compreender a Educação Mediada, estimulando minha capacidade aprendente;

Pela atuação crescente da EaD nos últimos anos, comprovando que esta modalidade possibilita que os conhecimentos sejam compartilhados de forma mais democrática e inclusive, tratando-se de Brasil, como um país continental, com a necessidade de ajustar e suprir carências e lacunas no setor educacional;

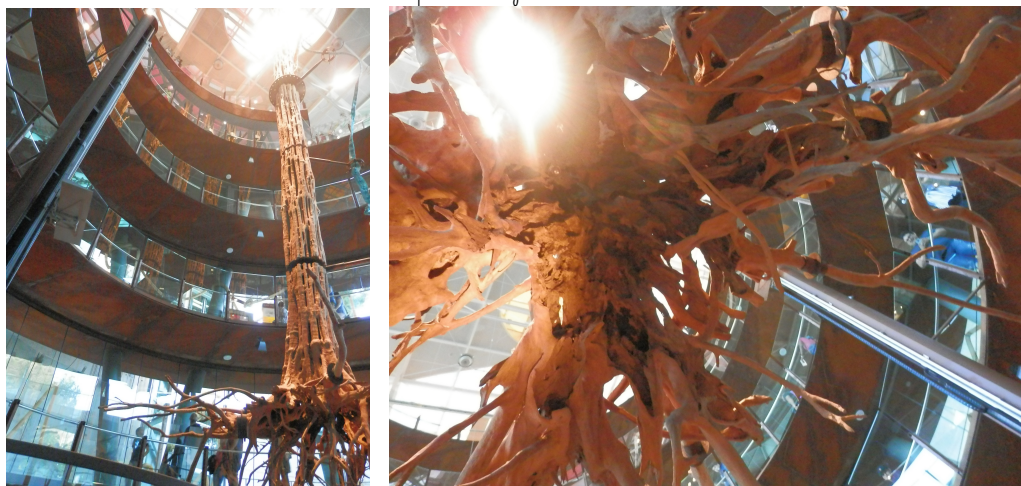
~~~~~

Por ser um estudo que auxiliará todo aquele que deseja elaborar ODA;

~~~~~

Outros motivadores ainda estão ligados à própria concepção e dispersão, potencializada pela tecnologia, por meio da qual um ODA elaborado sob a orientação dos vetores do rizoma pode operar na vida estudantil de milhares de brasileiros, que excluídos do acesso ao conhecimento e da educação formal, podem passar a produtores de novos conhecimentos.

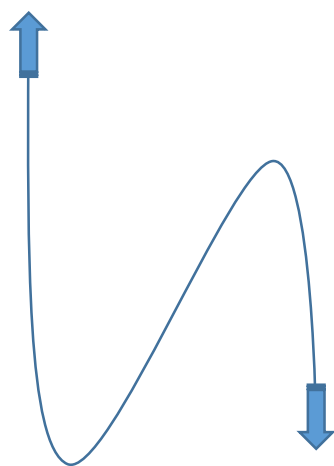
Mapa - Rizoma *in situ*



Cervos Fotográfica da Cutera: Museu CosmoCaixa /Barcelona Espanha 21/05/2016

Para reforçar a necessidade de estudos sobre a Educação a Distância e justificar a relevância desta pesquisa, selecionei algumas notícias a respeito da EaD que demonstram o quanto este campo de estudo é pertinente no atual cenário político e educativo do Brasil.

Pelos dados divulgados em 2013, a modalidade a distância supera o ensino presencial em relação aos indicadores de qualidade do MEC. Os cursos na modalidade a distância estão melhor conceituados, em relação ao conceito de curso, ENADE e etc, do que alguns cursos presenciais, de acordo com a base de dados e-MEC. A reportagem enfatiza que os cursos de educação a distância estão ligeiramente melhor conceituados do que os cursos presenciais em todos os indicadores.



Mapa - Primeiros Percursos da EaD.

Cursos a distância superam os presenciais em todos os indicadores de qualidade do e-MEC

Tanto no conceito de curso (inclusive no preliminar) quanto no Enade, cursos a distância conseguem percentual superior de aprovação na comparação com presenciais, segundo base de dados e-MEC

21/02/2013

Da revista Ache Seu Curso

A base de dados e-MEC, que reúne instituições de ensino e cursos de graduação com suas respectivas notas nos indicadores de qualidade utilizados pelo Ministério de Educação (MEC), aponta que, percentualmente, os cursos de educação a distância estão ligeiramente melhor conceituados do que os cursos presenciais em todos os indicadores.

Disponível em: <https://portalead.ufgd.edu.br/cursos-a-distancia-superam-os-presenciais-em-todos-os-indicadores-de-qualidade-de-e-mec/>. Acesso em 30/03/2015

**EAD no
twitter**

Destaques

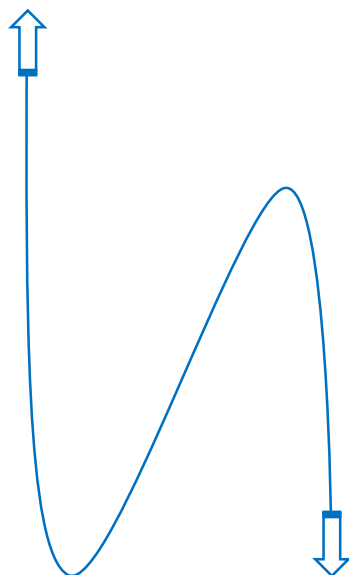
Guia de cursos a distância

Você está convidado a encontrar aqui o maior guia virtual de cursos a distância do país

Diretório de cursos gratuitos

Onde é possível encontrar cursos que podem ser feitos gratuitamente e a distância nas melhores instituições.

Já a notícia do jornal “Estadão” com a manchete: Educação a Distância conquista confiança de alunos e empregadores, publicada em Março de 2014, aponta para questões relacionadas ao preconceito com a Educação a Distância no mercado de trabalho, evidenciando os cursos de graduação e técnicos, afirmando que “graduações online já enfrentam menos preconceito do mercado e crescem em áreas técnicas”.



Mapa - Segundo percurso da EaD.

ESTADÃO

Acervo PME **Jornal do Carro** paladar link Radio Eldorado Radio Estadão

Classificados ANUNCIE ASSINE O ESTADÃO

Política + Economia + Internacional + Esportes + São Paulo + Cultura + Mais + Serviços + Guia das Rádios

Educação

ÚLTIMAS BLOGS COLUNAS

Educação a distância conquista confiança de alunos e empregadores

VICTOR VIEIRA - ESTADÃO.EDU
25 Março 2014 | 03h 00

Graduações online já enfrentam menos preconceito do mercado e crescem em áreas técnicas

0 COMENTÁRIO(S)

DÊ A SUA OPINIÃO

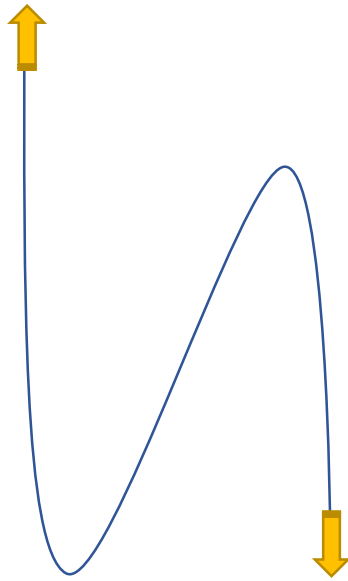
SEM COMENTÁRIOS.

DÊ A SUA OPINIÃO


Publicidade:

Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/educacao-a-distancia-conquista-confianca-de-alunos-e-empregadores.1144568>. Acesso em 30/03/2015

Na terceira notícia selecionada, o ex-ministro de educação destaca que a Educação a Distância (EaD) é um recurso importante para atender a grande contingente de alunos de forma efetiva sem risco de reduzir a qualidade do ensino. E o Brasil está numa fase de consolidação da EaD, principalmente no Ensino Superior com crescimento expressivo e sustentado. Prova disso são os dados do Ministério da Educação que mostram que um em cada cinco novos alunos de graduação no país ingressam em um curso a distância. Ou seja, cerca de 20% dos universitários estudam entre aulas na internet e em polos presenciais.



Mapa - Terceiro percurso da EaD.



| | | |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| SOBRE A EAD | CURSOS | PARCERIAS |
| SERVIÇOS | EVENTOS | DÚVIDAS FREQUENTES |

Login Senha Busca [mapa do site](#) 30.07.2015

[Home](#) - [Notícias](#) - [Destaque](#)

Ex-ministro da Educação destaca importância da EaD para desenvolvimento do país

A Educação a Distância (EAD) é um recurso importante para atender a grandes contingentes de alunos de forma efetiva e sem riscos de reduzir a qualidade do ensino. E o Brasil está numa fase de consolidação da EAD, principalmente no Ensino Superior com crescimento expressivo e sustentado. Prova disso são os dados do Ministério da Educação que mostram que um em cada cinco novos alunos de graduação no país ingressa em um curso a distância. Ou seja, cerca de 20% dos universitários estudam entre aulas na internet e em polos presenciais.

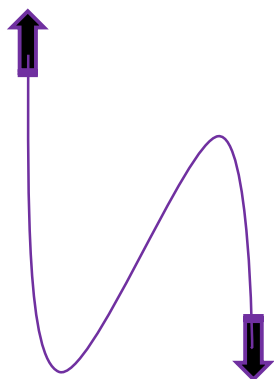
O número comprova o avanço da Educação a Distância, mas a modalidade ainda sofre ressalvas. Um dado que pode explicar a falta de conhecimento é que somente nas últimas décadas - embora seja praticada desde o século 19 - passou a fazer parte das atenções, evoluindo com o emprego de modernas tecnologias e conseguindo atingir um público maior. O grande impulso para o crescimento do modelo semipresencial foi dado pelo governo com a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2005.

A instituição tem 180 mil vagas em cursos superiores oferecidos em parceria com universidades federais. As aulas são dadas parte em ambiente virtual, através da internet ou de programas de TV, e parte no formato presencial. Em entrevista à TIC Educação, Carlos Alberto Chiarelli, ex-ministro da Educação e presidente da Associação da Cadeia Produtiva de Educação a Distância, disse que, atualmente, não há como negar a importância do ensino a distância para o desenvolvimento social previsto na Constituição Federal. Segundo Chiarelli, a versatilidade e a capacidade de inclusão do método são alguns dos principais pilares que garantem sua afirmação.

Disponível em: <http://www.ead.fiecruz.br/noticias/index.cfm?matid=21736> Acesso em 30/03/2015

A Central de Notícias da Unioeste, em agosto de 2015, divulgou a aprovação dos cursos a Distância na Universidade “Comissão aprova cursos a distância na Unioeste”. Na foto da notícia, a equipe do NEaDUNI se reúne juntamente com o reitor, representantes da pró-reitoria e avaliadores do MEC, momento histórico e esperado para os próximos passos da EaD Unioeste. Foi uma das primeiras notícias divulgadas fazendo referência a EaD Unioeste, que de forma tímida foi ganhando terreno e hoje ocupa um espaço no site institucional e com frequência são divulgadas notícias referentes a esta recente modalidade de ensino da Universidade.

Pelas notícias é possível perceber o quanto a EaD está ganhando notoriedade, tanto na mídia como nos centros educacionais. E um dos motivos para a EaD se destacar nos últimos anos como modalidade de ensino se deve aos investimentos de instituições privadas e programas governamentais, entre os quais se destaca a UAB (Universidade Aberta do Brasil), sendo que hoje a modalidade oferta um número considerável de Cursos, principalmente no que se refere à formação técnica e superior.



Mapa - Quarto percurso da EaD.

CENTRAL DE NOTÍCIAS
unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

INÍCIO CONTATO EQUIPE UNIOESTE FOTOS

Início / Comissão aprova cursos a distância na Unioeste

Comissão aprova cursos a distância na Unioeste

ENVIADO POR ACS EM SEC, 28/08/2015 - 14:25



A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) recebeu no início deste mês avaliadores do MEC/INEP, professoras Dr^o José Carlos Abrão - coordenador da Comissão e o Dr^o João José Saraiva da Fonseca, que aprovaram a oferta de cursos a serem lançados pela instituição e na modalidade Educação a Distância com curso social.

Disponível em: http://www5.unioeste.br/porta/masmatricias/37790-Comiss_ee-aprova-cursos-a-dist_encia-ma-Unioeste. Acesso 30/03/2015

O cenário vivenciado nos últimos anos comprova a relevância de tal pesquisa e demanda que outras sejam desenvolvidas, a fim de contribuir para que a EaD deixe de ser vista apenas como um ensino emergencial, passando a ser encarada como necessária e importante para a sociedade, possibilitando um outro modo pedagógico, sendo inclusiva, idiossincrática e acima de tudo transformadora. Dessa forma, tal estudo questiona possibilidades de mudanças a partir do emprego da TCD de modo a não usarmos os ambientes digitais como meros repositórios, mas usá-los, bem como os ODA e o trabalho hipertextual e rizomático, buscando um outro modo de ensinar e aprender-aprendência, sustentada por uma nova concepção entre os aprendentes (professores e estudantes), agenciando e experimentando abordagens pedagógicas que caminhem na direção da produção de novos conhecimentos e do protagonismo dos estudantes.

Considero esta pesquisa como um Agenciamento, por estar em conexão com uma infinidade de outros agenciamentos, uma vez que inferi com Deleuze e Guattari que agenciar é, sobretudo, um convite à Experimentação. Experimentar a cada momento, um novo agenciamento de ideias, de relações e de circunstâncias. A partir do conceito dos autores, penso na questão do território “educação” e a desterritorialização a partir de novos agenciamentos. Este estudo pretende, pois, tecer-se por linhas de movimentos, de rupturas e de fuga.

O território “Educação a Distância” está em constante processo de construção. Assim, um dos vetores para que ocorra a desterritorialização é o desenvolvimento de Objetos Digitais de Aprendizagem, que possam atender ao novo ambiente pedagógico da

Entendo por pedagógico assim como Fernando Hernández (Guerra et al. 2011, p. 279), “A melhor definição de pedagógico vem da historiadora Mary Nash: é a produção de experiências de identidade; desde este ponto de vista, qualquer espaço de relação, institucional ou não, resulta pedagógico” (*Tradução da autora*).

O termo Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) foi adotado tendo como base a tese *Taxionomia para a Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital*, de autoria de Araci Catapan, o termo “concerne às novas formas de informação e comunicação com base na linguagem digital” (CATAPAN, 2001, p. 16).

Educação a Distância. Esse, movido pela Tecnologia de Comunicação Digital e amparado pela teoria deleuziana, possibilita a qualidade de uma educação que se construa não apenas pelo manuseio dos aparatos tecnológicos, mas para além dele, pelo incentivo ao desenvolvimento de competências técnicas, conceituais e, sobretudo, humanas.

Acredito que no atual momento, faz-se oportuna a elaboração de uma cartografia na qual estejam esboçados vetores e fluxos motivadores para a elaboração de um Objeto Digital de Aprendizagem para a fruição de uma Educação rizomática. Com o crescimento de seu uso para fins educativos, exige-se outro modo de pensar e conceber os materiais e recursos didáticos, denominados, neste trabalho, de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), os quais devem possibilitar novos caminhos para a Experimentação pedagógica, proporcionando maior interatividade na forma de transmissão de conteúdo, como também potencializando e possibilitando um novo modo de aprendizagem.

Utilizo o conceito de aprendizagem por aceitar e inferir que em ambientes mediados pela Tecnologia de Comunicação Digital os atos de aprender e ensinar apresentam uma fronteira mais tênue de maiores conexões e trânsito entre ambos. Assim, torna-se mais evidente a inter-relação que existe entre o que está posto para ensinar e aprender, com quem está posto, como o que se coloca em posição de aprender e ensinar, com suas dúvidas, questionamentos e percepções que levam quem deve ensinar a um estado de constante processo de busca do conhecimento para novas situações mais fluidas e de maior volume.

Ao referirmo-nos ao conceito de aprendizagem apontamos que ele se remete ao verbo *apprendre* que Serres (1994) descreve como uma interação simétrica, pois ninguém sabe mais do que o outro em todas as áreas e em todas as modalidades e naturezas do conhecimento. Dessa forma, entendemos que o conhecimento necessita ser construído coletivamente, e que cada professor em conjunto com seu estudante tecem seus fios de aprendizagem compondo a tecelagem maior do conhecimento compartilhado.

Reconhecendo os motivadores e a importância de um ODA para a modalidade EaD, o problema que norteia esta pesquisa volta-se para a indagação seguinte: os Objetos Digitais de Aprendizagem, (ODA) utilizados e disponibilizados para a Educação Mediada, seriam elementos de mera transposição do material impresso para o meio digital, ou podem, de fato, ser coadjuvantes dos atores na produção de novos conhecimentos?

Os ODA devem ocupar o lugar de mais um dos recursos importantes na modalidade de ensino referida, sendo assim, torna-se fundamental uma produção que contenha uma abordagem pedagógica, teórica e metodológica que atenda os contextos de ensino inclusivos e idiossincráticos, que primem pelos princípios da cartografia, do rizoma, abandonando o decalque cristalizado por uma educação cartesiana que se arrasta desde o século passado e já não dialoga fluidicamente com a geração que estuda neste século XXI.

A importância deste trabalho enfoca a necessidade de construir um caminho de maior fluidez em relação aos materiais e ações dos atores da Educação Mediada, incentivando outros modos de fazer pedagógico, de maneira que seja percebida a importância de atingir o domínio tecnológico, mas também estratégico e metodológico. Quando falamos em metodologias para a EMe, não se trata de transpor as práticas do ensino presencial, isso envolve desde ações pedagógicas, a forma de ver a educação, processos de interação, avaliação, assim como a forma de conceber os materiais didáticos para a referida modalidade.

O decalque é a forma reprodutiva ao infinito, é recalcar o que já está feito, repetido, cristalizado. O decalque age como um modelo. Para Deleuze e Guattari o decalque é perigoso, pois ele injeta redundâncias e as propaga (DELEUZE; GUATARRI, 1995a).

Este trabalho pauta-se também pela necessidade de estudos e reflexões a respeito da arquitetura que um ODA deve apresentar para ser um motivador para novos conhecimentos. Ademais, pela carência de pesquisas na área, conforme consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e pela expansão de cursos na modalidade EaD, especialmente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A título de exemplificação, o Mapa – *Estudo da Arte* aponta para uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as palavras-chave indicadas: *Objetos digitais de ensino-aprendizagem; Educação a Distância; mapa referencial; cartografia e materiais didáticos digitais*. Considerei trabalhos publicados de 2010 a 2015, sendo que foram localizadas três teses de doutorado e uma dissertação.

Pela consulta no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, esse estudo apresenta-se inédito no que se refere à arquitetura pedagógica para a EaD, em específico na proposta de uma cartografia para construção de ODA e também por trabalhar com contextos de Educação a Distância, tão pouco explorados na referida modalidade. Acredito que o presente estudo possa contribuir para novos encaminhamentos, de outro fazer pedagógico para a EaD no que tange à produção de Objetos voltados a aprendizagem.

Mapa - Estudo da Arte



Consulta em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> - 29/05/2014

Mapa Elaborado pela autora

DESEJOS

O maior Desejo

Contribuir pedagógica, teórica e metodologicamente para a criação e elaboração de Objetos Digitais de Aprendizagem, destinados aos contextos inclusivos e idiossincráticos para a Educação Mediada.

Outros Desejos

Desenvolver um estudo teórico sobre os Objetos Digitais de Aprendizagem e Elaborar uma Cartografia para a criação de ODA de modo que ela mesma seja um deles.

Mapa - Um dos meus territórios de escritura



Cervino Fotográfico da Cutera: Parque Ciudadella /Barcelona Espanha 25/03/2016

A Ciência em si

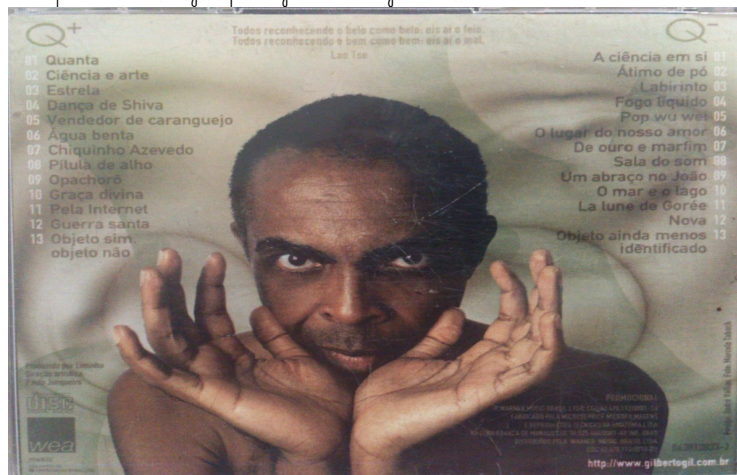
*Se toda coincidência tende a que se entenda
E toda lenda quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si*

*Se toda estrela cadente cai pra fazer sentido
E todo mito quer ter carne aqui
A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si*

*Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jabotí
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono do eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar,
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair
A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si*

Gilberto Gil

Mapa - Discografia Gilberto Gil - A Ciência em si (1995)



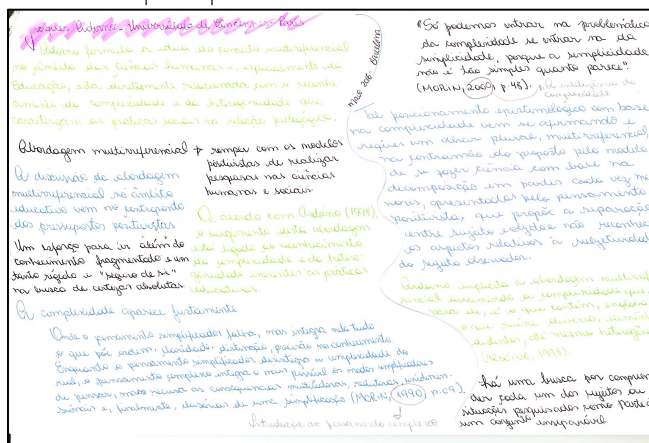
Corpo sem órgãos

Encontre seu corpo sem órgãos,
 saiba fazê-lo, é uma questão de vida
 ou de morte, de juventude e de
 velhice, de tristeza e de alegria. É aí
 que tudo se decide.
 (Deleuze e Guattari, 1996).

A canção *A ciência em si*, de Gilberto Gil, expressa que a “ciência não se ensina, a ciência insemina, a ciência em si”. Surgem questões instigantes, pois, como inseminar conhecimento científico em uma sociedade que tem diferentes percepções de Ciência? E, o que mais nos move, como aproximar o conhecimento científico de modo que no dia a dia da escola ele seja um desafio a ser posto em movimento para despertar novos conhecimentos científicos?

Com estas inquietações, entendo o conhecimento científico, assim como a metodologia deste trabalho, como um Corpo sem Órgãos (CsO), um conceito tateado em Deleuze e Guattari, que representa uma estrutura. Neste trabalho, apresentando proximidade com o que se pode chamar de um corpo sem órgãos pelas conexões que deseja estabelecer. Deleuze e Guattari (1992) ao comentarem sobre a ciência definem que, juntamente com a arte e a filosofia, traduzem as formas do pensamento, ou seja, que elas sempre enfrentam o caos, traçam e esboçam um plano sobre o caos.

Mapa - Pensamentos rascunhados 1



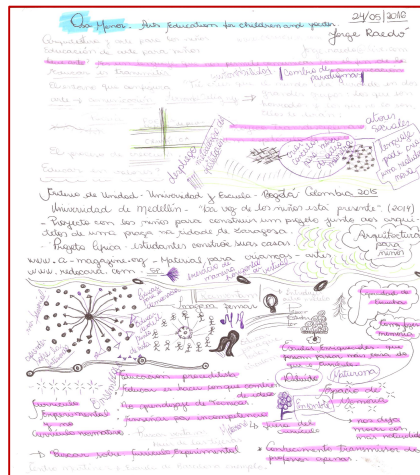
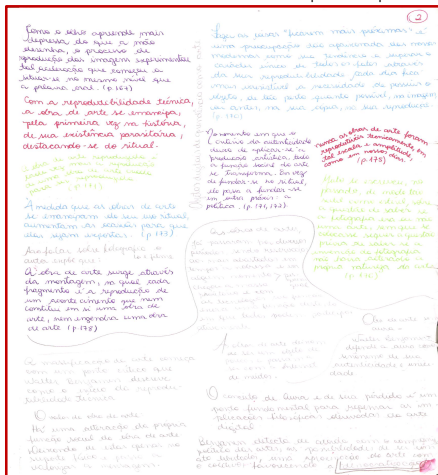
A filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimento ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 253).

Para Deleuze e Guattari, não há separação para estes três pensamentos, ao contrário, eles se cruzam, se entrelaçam, sem síntese nem identificação. “A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 254).

Objetiva-se nesta pesquisa, apontar para conhecimentos livres das amarras cartesianas (ainda que algumas insistam permanecer) da imposição de métodos preparados para arquivar conceitos, e evitar com que os mesmos sejam vistos como se estivessem em uma espécie de cume científico, no qual a ciência se restringe a poucos, sem possibilitar objeções.

Na trilha do que aponta Morin, entendo que “o método opõe-se aqui à concepção dita metodológica, na qual se reduz a receitas técnicas. Como um método cartesiano” (MORIN, 2003a, p. 26). Neste sentido, um Corpo sem Órgãos não está

Mapa - Pensamentos rascunhados 2



Um dos entraves para a fluência cadenciada de uma obra científica, em forma de novo ritornelo no âmbito da pesquisa acadêmica é o enquadramento metodológico, como se este fosse o expoente mais forte que o teor do conhecimento teórico e conceitual que se está apresentando à academia, como prenúncio de algo novo. Entendo, no entanto, que, como pesquisadora e participando, portanto, de um programa de pós-graduação específico, faz-se necessário apresentar um percurso que organiza meu estudo, discorrendo sobre o tipo de pesquisa, embora isso nos emparede mais do que nos impele a pesquisar de modo mais intenso e em novos territórios.

Na tentativa de desterritorializar este campo territorializado, de modo bastante cartesiano, e considerando que pesquisar é uma Experimentação, situo a metodologia como um CsO, seguindo os aspectos da cartografia, que se adapta aos “acidentes do terreno”, uma figura do desvio, “do devir”, da exploração e do rizoma.

Como sugerem Deleuze e Guattari “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 48).

Fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). O mapa neste sentido pode ser revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza e, ser preparado por um indivíduo ou um grupo. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma

Trago aqui as palavras de Deleuze e Guattari: criamos ao menos um conceito muito importante: o de ritornelo. Para mim, o ritornelo é esse ponto comum. Em outros termos, para mim, o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território? (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1996), ou seja, a cartografia é o signo mais próximo de nosso objeto de estudo.

Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 169).

Diferente dos métodos cartesianos, que oferecem um modelo orientador, estrutural, pronto, linear a ser seguido, ou seja, que leva o pesquisador a seguir determinados caminhos, com um início, meio e fim, a cartografia não segue uma diretriz demarcatória restritiva, ou pré-determinada, antes do início da pesquisa. A cartografia acontece no momento da pesquisa, como nos apresenta Morin:

Aqui temos de aceitar caminhar sem caminho, fazer o caminho no caminhar. O que dizia Machado: Caminante no hay camino, se hace camino al andar. O método só pode formar-se durante a investigação; só pode desprender-se e formular-se depois, no momento em que o termo se torna um novo ponto de partida, desta vez, dotado de método (MORIN, 2003a, p. 25).

Morin (2003a) nos orienta a caminhar sem um caminho pré-definido e, fazer o caminho enquanto se caminha, que não quer dizer que o trabalho do cartógrafo se

" Es en la práctica de experimentar las diferencias

donde nos descubrimos como yo y como tú"

(Freire, 2002, p. 119).

caracterize como algo inconsequente, sem objeto, e sem linhas, ainda que sejam de fuga. Tem, pois, como desafio criar novos mapas, outras conexões, seguir linhas que teimosamente se entrecruzam, como comentam Gilles Deleuze e Félix Guattari:

Somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. [...] E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem a uma linha costumeira, se seguem por um certo tempo. [...] É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar uma na outra. Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 76-77).

Quando os autores Deleuze e Guattari (1996) falam que somos atravessados por linhas, meridianos, mas que igualmente se cruzam, pode-se pensar que, do mesmo modo que podemos construir, e formar algo, esse algo não é estático, mas dinâmico, fluido e ligado às percepções dos afetos, das sensibilidades e sensações do cartógrafo.

Além de considerar o CsO desta pesquisa como uma cartografia, perambulo também pelo modo construtivista de entender a metodologia, a qual acredita que não se reduz a seguir um método ou aplicar uma técnica, mas aponta para um modo de se posicionar na pesquisa que questiona os pressupostos epistemológicos que fundamentam a metodologia adotada com a finalidade de interrogar quem somos quando pesquisamos (SCHWANDT, 1994). Para a perspectiva construtivista, a pesquisa tem como um de seus propósitos: “compreender o mundo complexo da

Mapa – Um dos meus territórios 1



Arquivo da Cutera

experiência vivida desde o ponto de vista de quem as vivem” (SCHWANDT, 1994, p. 118).

Com o intuito de interrogar quem sou, conto com a pesquisa narrativa neste trabalho, pois o fato de narrar leva-me a compreender meu mirante e também o que penso que sei, do que estou pesquisando. Narro minhas expectativas, minhas inquietações, esperanças, desejos, tensões e frustrações, todo o narrado desde minha realidade, fruto da minha caminhada pessoal, dos Acontecimentos que ocorreram antes e durante o meu caminho de pesquisadora. As narrativas correspondem de onde venho e quem sou, ou acredito que sou. Além do mais, das experiências que tive com os materiais didáticos dos cursos a distância, dos quais participei, enquanto estudante na modalidade EaD.

Contar as próprias experiências supõe um esforço considerável e uma luta interna constante. Fragmentos de relatos tecem um território, ainda que nômade e movediço, com os fios da minha narração. Os relatos de minhas experiências constituem um método para me aproximar da realidade sobre a qual pesquiso.

As narrativas, de acordo com Hernández (2007, p. 09), são formas de estabelecer como pode ser pensada e vivida a experiência. Assim como a cartografia, as narrativas são estruturas abertas e flexíveis, que constroem trajetórias, expõem pontos de vista e visões de mundo. Narrar não é somente realizar a descrição de experiências acumuladas, mas também relatar como se fosse uma fábula, o que supõe um convite a escrever com os sentimentos os diferentes momentos e episódios (HERNÁNDEZ, 2016).

Mapa – Um dos meus territórios 2



Disponível em: <http://portalpas.unioeste.br/index.php/letras>. Acesso em 22/04/2017

Encontrei na narrativa um dos meios “mais puros” para recriar minha própria vida e o mundo ao meu redor, com o ânimo de colocar em ordem o meu Eu para me reconhecer em minha identidade social comunitária (SARMIENTO, 2009).

A cartografia e a narrativa buscam em distintos territórios as especificidades para compor uma tessitura, um viés entrecruzado por outras linhas, imiscuído com outros olhares e uma certa rostidade quiçá. Este mapa, pois, vai receber em suas frestas e arestas muitos olhares com suas singularidades e multiplicidades, dado que cada olhar é único, ele estará aberto para alterar-se e vai, de um modo ou de outro, modificando os demais olhares e contextos, tanto dos observadores como dos observados.

Somos gerados pelos nossos próprios Acontecimentos, desdobramentos, multiplicidades e singularidades. Neste sentido, outro Corpo sem Órgãos foi gerado nesta pesquisa, uma nova existência carnal, nasceu um novo corpo constituído de mapas, marcado pela cartografia e pela narrativa, singulares.

Optei pelo termo tessitura, ao invés de tecitura, pois o primeiro refere-se ao vocabulário da música, sendo um conjunto de notas usadas por um determinado instrumento musical, de modo que se “orquestram em harmonia com a finalidade de concretizar-se em ações ou atos humanos em simbiose com a máquina” (DAL MOLIN, 2003, p. 140).

Os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro. O sistema buraco negro-muro branco não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz, segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens. Não esperemos que a máquina abstrata se pareça com o que ela produziu, com o que irá produzir. A máquina abstrata surge quando não a esperamos, nos meandros de um adormecimento, de um estado crepuscular, de uma alucinação, de uma experiência física curiosa (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 33).

Por outro Platô:

territorializações e

desterritorializações

De modo algum a terra é contrária da desterritorialização: isto já é o que se vê no mistério do " natal ", onde a terra como lar ardente, excêntrico ou intenso, está fora do território e só existe no movimento da desterritorialização. Porém, mais ainda, a terra, o glaciário, é a desterritorialização por excelência: neste sentido pertence ao Cosmos, e se apresenta como o material graças ao qual o homem capta forças cósmicas. Cabe dizer que, enquanto desterritorializada, a própria terra é o estrito correlato da desterritorialização. A ponte de se nomear a desterritorialização criadora da terra — uma nova terra, um universo, e já não só uma reterritorialização (Deleuze e Guattari, 1995a).

Em “Por outro Platô: territorializações e desterritorializações”, trago à discussão a sociedade convergente, e junto a ela, o território em âmbito brasileiro e locus da Educação a Distância, experimentações e desafios em sua forma de ensinar, aprender-aprendência e de se desterritorializar, permitindo Acontecimentos.

Cada vez mais, as fronteiras que existem entre a Educação a Distância e a presencial estão se diluindo com a presença da Tecnologia de Comunicação Digital. Um exemplo disso é a tendência dos aprendentes do ensino “presencial” estenderem suas aulas para e-mail, redes sociais, plataformas digitais, etc, fazendo com que cada vez mais o ensino presencial se torne semipresencial, mesmo não recebendo este nome.

Neste trabalho não interessa estabelecer uma linha na qual o maniqueísmo seja o foco, colocando de um lado a educação presencial e, do outro, a Educação a Distância, mas considerar que cada uma das modalidades ocupa seu território, estabelece suas vias, linhas ou pontos. Atento a este fator, este trabalho referir-se-á à modalidade de EaD de modo a considerar também outras modalidades que, de alguma maneira, recebem a presença e influência da Tecnologia de Comunicação Digital para encaminhamentos didático pedagógicos em dado momento, porém haverá ênfase sobre a modalidade a distância.

Em primeira instância, faz-se necessário pensar que tanto a Educação a Distância como a presencial constituem-se como outros e novos territórios, para isso, emerge-se a necessidade de uma desterritorialização dessa educação, utilizando vetores de saída, por meio das linhas de fuga.

Mapa - Espaço Orientandos

PREZADOS ORIENTANDOS E ORIENTANDAS DE 2014/2015

Sejam Bem Vindos a este espaço de registro de nossas atividades de orientação e troca de atividades as quais sejam: postagem de artigos a serem publicados, postagem e correção de projetos, correção de capítulos das teses ou dissertações, outras atividades acadêmicas ou de ordem do PDE e, encontros presenciais. Abaixo segue o cronograma de encontros presenciais. Minha saudação fraterna a Todos.


Prof. Bia

MENSAGENS PARA AS ORIENTANDAS

Prezadas orientandas neste espaço deixarei mensagens e documentos legais do programa que nos amparam nas questões administrativas ligadas a deveres e obrigações, direitos, prazos, atividades a serem cumpridas etc... Bem como o fluxo de envio de projetos, artigos e capítulos das teses ou dissertações que cada qual está elaborando.

O prazo para envio de artigos para minha vista, correção e resposta é de no mínimo 15 dias, tendo em vista que são seis orientandas e eu tenho que ter o tempo necessário para as devidas leituras e ou interferências.

O prazo para capítulos de tese ou dissertação, dependendo do número de páginas vai de 20 a 25 dias.

O prazo para leitura de Projetos é de 8 dias, portanto, recomendo que cada qual já se organize para cumprir os prazos de correção, e envio aos devidos eventos.

Também deixo por conta de cada mestranda ou doutoranda a busca, interesse, envio a eventos, uma vez que isso diz respeito aos interesse e obrigação de cada participante do programa.

Grata

REGULAMENTO DO PROGRAMA

<http://projetos.uniceste.br/moodle/letras/course/view.php?id=120>. Acesso em 23/03/2017

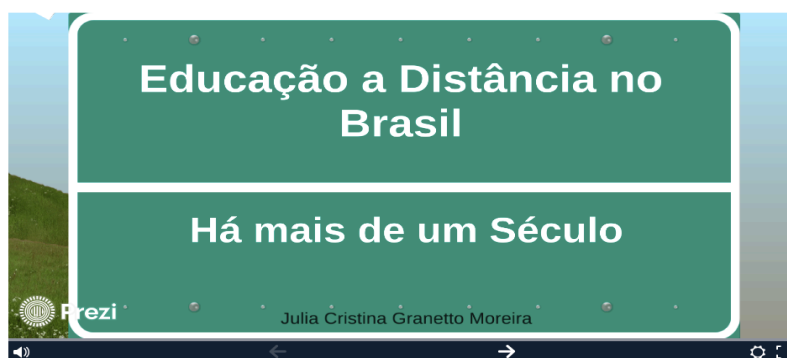
O Território Educação a Distância: resgatando pelo dejavu

No Brasil, a modalidade de educação a distância já acontece há mais de um século, mas oficialmente obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

O governo Federal, mais especificamente a UAB, considera a Educação a Distância como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2007).

No entanto, nem sempre a EaD apresentou-se com presença das tecnologias digitais. Resgatando sua história, a modalidade se inicia com o ensino por correspondência, logo após com a tecnologia de informação, contando com a rádio e televisão. Antes ainda das tecnologias digitais, mais precisamente com a internet, operando sem o espírito da *Second Life*, não havia uma interação entre os envolvidos. Foi somente mais tarde com a Internet 2.0 ou *Second Life*, com ambientes virtuais mais

Mapa – Prezi "Educação a Distância no Brasil"



Elaborado pela autora. Disponível em: <https://prezi.com/blldyl3umvpl/ead-no-brasil-ha-mais-de-um-seculo/> Acesso em 12/04/2017

interativos e com maior capacidade de desempenho que se deu o acesso à forma de comunicação que temos e conhecemos hoje.

Com o ensino por correspondência, televisão e rádio, a comunicação entre os aprendentes era limitada, os estudantes apenas recebiam informações, conhecimentos prontos, não tinham acesso à emissão, limitavam-se a ser expectadores e ocupavam um papel passivo. São muitos anos de ensino unidirecional que deram a nossa sociedade muitos dos usos e costumes que temos hoje. Da mesma forma, são muitos os anos recebendo informação sem a possibilidade de tentar caminhos outros, de produzir conhecimentos novos no dia a dia da escola, louve as tentativas nas feiras de ciências e nos eventos de diferentes naturezas e nos vários laboratórios financiados ou não por grandes empresas, nos quais poucos estudantes têm acesso.

Um fator importante a destacar é o território democrático que as redes possibilitaram a Educação a Distância, se antes o estudante fazia o papel de expectador, hoje, com a Tecnologia de Comunicação Digital pode participar, se a escola permitir, opinando, construindo juntamente com o professor um conhecimento novo, ou pode arriscar-se e descobrir as vias para ele mesmo assumir com a orientação do seu professor maior responsabilidade em seu processo de construir seu caminho de aprendizagem. Na teoria é assim, mas e na prática, será que estamos construindo realmente uma nova maneira de fazer Educação a Distância? Ou reforçamos uma EaD limitada, confundida muitas vezes com “aula filmada”, ou ainda, com simplesmente “botar textos no moodle”? (VITKOWSKI, 2014).



Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=120>. Acesso em 23/03/2017

Em tempos de convergência, a TCD possibilita o intercâmbio hipertextual de informação, novas maneiras de ensinar e aprender. A Educação a Distância, em muitos sentidos, funciona como “o descobrimento de um novo continente: uma abundância de solo fértil para desenvolver e inovar” (DANS, 2010). E ela nos dá muitas possibilidades que ainda estamos começando a explorar.

A Educação a Distância no Brasil é um território conhecido, mas que passa por um momento peculiar, de mudanças, não apenas em sua estruturação, mas de políticas educacionais: “depois de uma fase de desenvolvimento, de busca de modelos para cada instituição, parece desejável que cresça e tome força um movimento de aprimoramento de projetos e estratégias utilizadas, bem como um movimento de reavaliação dos rumos da EaD” (VITKOWSKI, 2014, p. 33).

A Tecnologia de Comunicação Digital provoca deslocamentos, nos questionando de modo que nos voltemos a indagar o que queremos e, quem somos como sociedade, nos desafia a encontrar novos modelos para novas situações, novos territórios de modo que enquanto seres em conexão possamos “erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 45).

A noção de território é compreendida num sentido muito amplo. Os seres existentes se organizam, segundo territórios que se delimitam e os articulam aos outros existentes. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. Deleuze afirma que “mesmo

Mapa - EaD Unioeste - Moodle

The screenshot displays the Moodle interface for EaD Unioeste. The main content area features a large globe logo and the text "EaD Unioeste". Below this, there are two course listings under the heading "Cursos disponíveis":

- METODOLOGIA, MESTRADO E DOUTORADO_2017**
Teacher: Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Ementa: Estudos sobre as formas de produção do conhecimento, enfocando as bases epistemológicas do conhecimento científico, os métodos e os tipos de pesquisa, as bases lógicas da investigação e reflexões no campo da linguagem.
- MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS_LINGUAGEM E SOCIEDADE_2016**
Teacher: maria marlene marcon bózio
Teacher: Elizabeth Becker Wachholz
Teacher: Simone Santos
Teacher: Fernanda Dacotivo
Teacher: mirha martins
Teacher: Dra. Beatriz Helena Dal Molin

The right sidebar shows "Usuários Online" (0), "Atividades" (Chats, Recursos, Tarefas), and "Cursos" (METODOLOGIA, MESTRADO E DOUTORADO_2017, MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS_LINGUAGEM E SOCIEDADE_2016, NOVAS TECNOLOGIAS, MÍDIAS E O ENSINO DE ARTES, PDE_2016, A LETURA NA ERA TECNOLÓGICA, APRENDA PORTUGUÊS DO BRASIL PARA BOLÓGNA, PSICOSE INFANTIL? CONDIÇÕES TÍPICAS? TGD? TEA? SUJEITOS APRENDENTES EM UMA SOCIEDADE DIGITAL, LER É ULTRAPASSAR LIMITES: do impresso ao digital um via mara).

Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/>. Acesso em: 23/03/2017

numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor” (DELEUZE, 1988) para o autor o território é o domínio do ter. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; RONILK, 2010). A produção de territórios pela sociedade pode ser entendida como ações que buscam legitimar o controle de um conjunto de lugares, processos e ideias com delineamentos bem definidos.

Como vemos, o território é fechado sobre si mesmo, é sinônimo de apropriação e, além do mais, é constituído por características próprias que o delimitam. Considerando o contexto da Educação a Distância como um território demarcado, no qual já está posto o que deve ser aprendido e ensinado, marcado por políticas predefinidas, com atores fragmentados, em que cada qual elege e demarca seu território dentro deste território maior, desconsiderando muitas vezes a multiplicidade, a singularidade dos ambientes inclusivos e idiossincráticos, proponho-me a estudar esta territorialidade desterritorializando e reterritorializando noções e conceitos que se querem nômades e em constante caminho para mudanças permanentes, que levem em conta os seres que nele estão se territorializando e desterritorializando.

Mapa - EaD Unioeste - Cronograma

| DATA | HORÁRIO | TEMAS A SEREM TRATADOS |
|---|-------------------------|---|
| 22/04/15 Bia, José Carlos e Leidiane | 13h30/17h30 4 horas | Introdução a EaD e a Plataforma Moodle e conhecimento sobre as possibilidades que ela oferece a modalidade presencial e semi-presencial. |
| 23/04/2015 | A distância 16 horas | Estudo de textos e preparo das disciplinas de que cada qual ministrará e que será formatada no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) |
| 06/05/2015 Bia e Cassio Leidiane | 13h30/17h30 4 horas | Início das atividades na plataforma Moodle com uso dos recursos que a plataforma oferece PLATAFORMA ead unioeste: Estudo dos princípios da cartografia NEADUNI http://e-aduni.unioeste.br/ |
| 07/05/15 | A distância 16 horas | Elaboração da biblioteca, estudo de texto e disponibilização de materiais virtuais na plataforma Moodle. |
| 22/07/2015 Acir, Mateus, Julia | 13h30/17h30 4 horas | Informações sobre o estúdio de gravação de vídeo aulas teoria e prática |
| 23/07/15 | Distância 16 horas | Preparação de arquivos para o curso. Objetivos, Apresentação, textos, vídeos, etc... |
| 05/08/15 Julia e Luana, Mateus | 13h30/17h30 4 horas | Continuidade das Orientação sobre a criação de objetos digitais de ensino aprendizagem usando o Power point avançado, prezi (música, voz, gifs, hipertexto). Início de acesso à plataforma oficial Unioeste (20%) e http://e-aduni.unioeste.br/ para os que estarão no processo da EaD. |

Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view?id=130>. Acesso em 23/03/2017

O Ritornelo: Neadumi

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a EaD foi regulamentada recentemente, no entanto, as discussões sobre a modalidade ocorrem há mais de uma década. Assim, vem firmando seus passos, com critérios epistemológicos e didáticos pautados nos princípios do rizoma, da multiplicidade e da cartografia, de modo também que esta oferte uma educação pública, gratuita e de qualidade, considerando os ambientes educacionais inclusivos e idiossincráticos.

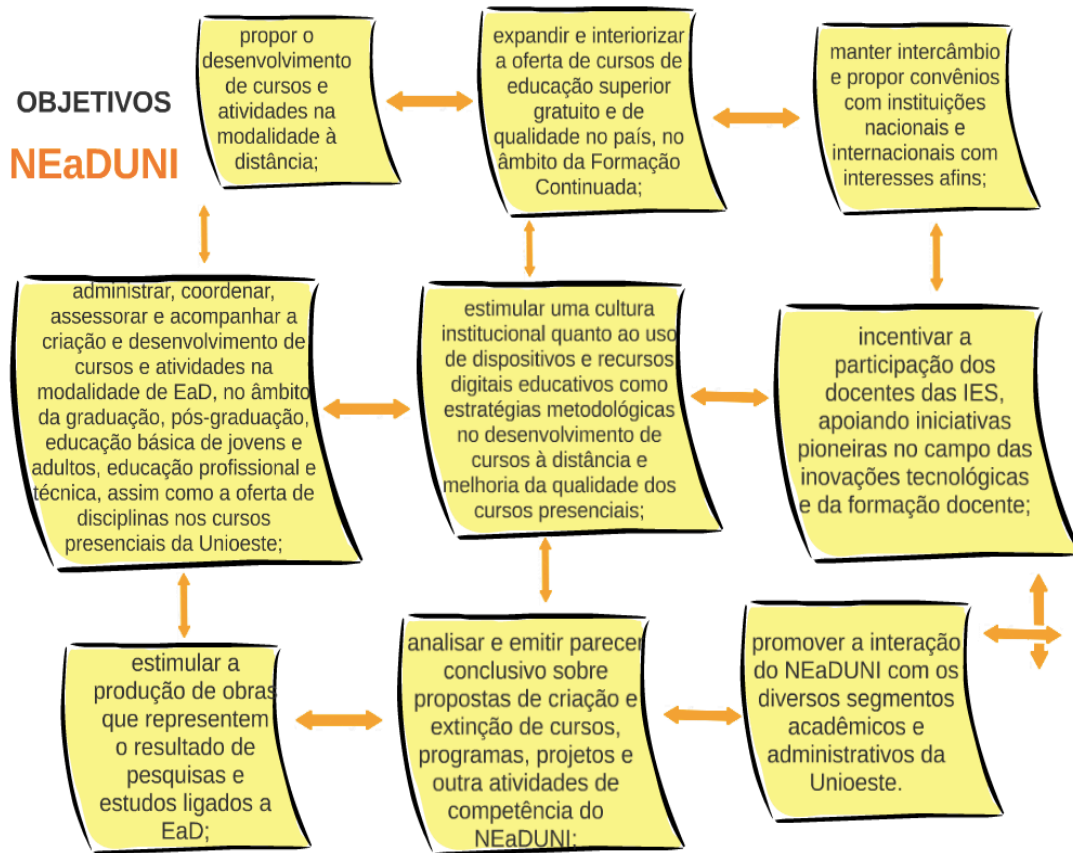
O Núcleo de Educação a Distância da Unioeste (NEaDUNI), criado no ano de 2013, prima por uma linha epistemológica e didático pedagógica que se aproxima da concepção rizomática, mantendo um corpo de atores que tenham o compromisso e aceitem o desafio de gestar e gerir uma EaD que tenha como principal objetivo criar novas oportunidades e outras possibilidades para quem deseja estudar, transitando pela hipertextualidade, transdisciplinaridade e transversalidade e pelos princípios de uma educação que leve ao protagonismo com responsabilidade e com a produção de novos conhecimentos. A Universidade reconhece o caráter inclusivo desta modalidade de educação e amplia seu atendimento a estudantes que vivem em contextos idiossincráticos, rompendo fronteiras, sejam elas geográficas, culturais e/ou de acesso.

São objetivos do NEaDUNI (2013):

RESOLUÇÃO Nº 092/2013-COU, de 18 de Julho de 2013. Aprova a criação e a implantação do Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (NEaDUNI). Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0922013-COU.pdf>

O segredo é definir o ator com base naquilo que ele faz – seus desempenhos – no quadro dos testes de laboratório. Mais tarde, sua competência é deduzida e integrada a uma instituição. Uma vez que, em inglês, a palavra “actor” (ator) se limita a humanos, utilizamos muitas vezes “actant” (actante), termo tomado à semiótica para incluir não-humanos na definição (Latour, 2001, p. 346).

RESOLUÇÃO Nº 093/2013-COU, de 18 de Julho de 2013. Aprova o Regulamento do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (NEaDUNI). Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0932013-COU.pdf>



Mapa: Objetivos NEaDUNI - Elaborado pela autora.

Mapa - Vídeos Objetivos Neaduni



Concepção e Elaboração da Cultura

O NEaDUNI compreende que uma Educação a Distância pautada nos vetores da cartografia, do rizoma, da transversalidade e da transdisciplinaridade, desterritorializa-se, passando a ser reconhecida como uma nova dinâmica de estudar, ensinar e aprender. Enfim, de promover a Aprendizagem, processo de realimentação constante entre professores e estudantes que garante a cada dia o entrosamento e conexões significativas mais consistentes em vários sentidos.

E para que o processo de aprendizagem seja, de fato, significativo, mudanças importantes são promovidas e propiciadas, tanto nas políticas para a EaD e estratégias pedagógicas, quanto na forma pela qual os materiais educacionais devem ser planejados, elaborados, disponibilizados e entregues aos atores em processo de estudo e formação. Lembrando que “em Educação a Distância, o material didático assume o papel de ser fio condutor, pois estende a mediação pedagógica e a dinâmica de todo o processo ensino-aprendizagem a inúmeras situações de estudo oferecidas aos estudantes” (DAL MOLIN et al, 2008, p. 13).

Na Unioeste, a proposta da EaD está “nascendo livre de amarras, fora dos encaixes cartesianos e do modelo arbóreo de trabalhar com o conhecimento” (DAL MOLIN; MOTTER, 2013), constituindo-se como uma educação menor, ainda que dentro de alguma legalidade, sem a qual ela não pode colocar-se como pertencente ao campo das que podem certificar, ela está em sintonia com a obra de Gallo (2002) “Em torno de uma educação menor”, artigo baseado no conceito deleuze-guattariano de literatura menor explicitado no livro “Kafka – Por uma literatura menor”.

Mapa - Moodle Neaduni

NEaDUNI
Núcleo de Educação a Distância

AVISOS

BOAS VINDAS!

Prezados Estudantes dos cursos a distância da Unioeste/NEaDUNI
A Unioeste, por meio de seu Núcleo de Educação a Distância NEaDUNI e, de seus parceiros MEC/CAPES/UAB, saúda e deseja a todos uma feliz jornada pelos caminhos do conhecimento, ofertados por meio modalidade mediada pela tecnologia digital, que prima pelo protagonismo do estudante EaD!!!
Sejam Bem Vindos ao nosso Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem!
Bem Vindos aos Cursos!

NEaDUNI

Sol es pot caminar, però caminant en grup s'arriba més lluny (provérbio em catalão):
Sozinho é possível caminhar, mas caminhar em grupo se chega mais longe

Parcerias

NEaDUNI UNIOESTE PARANÁ

Disponível em: <http://area.unioeste.br>. Acesso em 23/03/2017

Com a reflexão de Silvio Gallo e trazendo os termos para o contexto educacional, coloco aqui que a educação maior, a oficial, das políticas públicas, dos projetos, currículos, aquela já instituída, que seguem os modelos arbóreos de transmitir o conhecimento, é pensada por poucos e imposta para muitos.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da **LDB**, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2002, p. 173).

Já a educação menor se apresenta desterritorializada, como aquela micropolítica que resiste às políticas públicas já impostas, aproveitando as brechas, os espaços vazios para trabalhar as singularidades e ao mesmo tempo as multiplicidades “Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2002, p. 173). E tendo a educação menor como palco de fundo para meus atos, é que a escolho para trabalhar com os Objetos Digitais de Aprendizagem, atendendo, mais enfaticamente aos contextos educacionais inclusivos e idiossincráticos.

O NEaDUNI procura reinventar novas possibilidades, criando novos territórios e espaços e linhas para trabalhar com a Educação a Distância, a partir daquilo que postula como primados essenciais para sua existência e ação, já apontados neste trabalho. Neste



Disponível em: <http://area.unioeste.br>. Acesso em 23/03/2017

processo, os aprendentes são professores, estudantes, técnicos que trabalham de forma coletiva, todos aprendendo e todos ensinando algo novo, facultando que a aprendizagem, de maneira rizomática, de fato, ocorra, de modo que oriente uma nova proposta de educação na referida modalidade, pensada para romper com o decalque, em várias instâncias.

A Educação a Distância na Unioeste, juntamente com o grupo de pesquisa: “Linguagens em contextos inclusivos e idiossincráticos” está em construção, em movimento de devir, de linhas de fuga, de ritornelo, que está sempre em movimento nômade, não sedentário, em relação a um agenciamento territorial, ora partindo em direção a ele, ora se instalando nele e consolidando seus componentes, ora convidando os atores a uma desterritorialização pelas linhas de fuga levantadas no movimento nômade das revisitas ao já dado.

Deleuze e Guattari criaram o conceito de ritornelo, em entrevista Deleuze afirma: “para mim, o ritornelo é esse ponto comum. Em outros termos, para mim, o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização” (DELEUZE, 2001).

O NEaDUNI se constitui em movimentos de território e de desterritorialização, ou seja, age no seu território e dele se evade, ainda que temporariamente para retornar outro, “o grande ritornelo se eleva à medida que nos afastamos da casa, mesmo se é para retornar a ela, já que ninguém mais nos reconhecerá quando retornamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 246-247).

Mapa - Cursos Neaduni 2



Disponível em: <http://area.unioeste.br>. Acesso em 23/03/2017

A Desterritorialização e as linhas de fuga

Criamos e recriamos territórios constantemente, esta é a evolução natural, que, no entanto, não segue esta lei, quando se trata de educação e de outros setores de regulação da sociedade. A todo o momento, novas ideias e concepções nascem levando ao abandono de antigos territórios levando às vezes a momentos de desterritorialização, por meio de linhas de fuga, tão necessárias por fazerem com que os que assumem esta “aventura” vivam experiências e arrisquem experimentações surpreendentes e inovadoras, vivendo o Acontecimento em seu esplendor.

Deleuze e Guattari chamam de desterritorialização, o modo como saímos do território, estando nele, “a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo o território: ela é desterritorializante e desterritorializada” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 110). Uma ação de desconstruir e reconstruir, compreendendo o que está proposto, um novo território, pois a desterritorialização não é o ponto de chegada, ela faz parte de todo um processo de criação de novos territórios e, se preciso, abandonando por completo alguns territórios. Como nos coloca Deleuze e Guattari (1995a, p. 238) “a desterritorialização é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território”.

O intuito com esta pesquisa é possibilitar, por meio de Objetos Digitais de Aprendizagem, que se constituam outros territórios, na busca de encontrar novos saberes, fazendo necessário assim uma desterritorialização da Educação a Distância, com novas

Mapa – Credenciamento MEC

EaD UNIOESTE RECEBE NOTA 4 DE COMISSÃO DE AVALIADORES (MEC/INEP) PARA CREDENCIAMENTO

Agenda do Curso

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná recebe a comissão de credenciamento MEC/INEP que, a partir do dia 03 de junho estará analisando as potencialidades da Unioeste para realizar cursos na Modalidade EaD.

A Unioeste inscreveu na Plataforma e-Mec vários cursos Letras/ Libras/ Licenciatura e Bacharelado e também os cursos para capacitar agentes prisionais, e sentenciados que estão cumprindo pena nas Unidades Prisionais de Cascavel: PEC e PIC e na Unidade Federal de Segurança Máxima de Catanduvas. Para que a modalidade EaD para os sentenciados não represente fuga de informações ou acesso a informações que não tenham pertinência exclusiva aos cursos, o N11 da Unioeste ofereceu a modalidade de internet "Blindada" forma esta, através da qual os sentenciados-estudantes terão acesso exclusivo a Plataforma e-Sipris, instalada em servidor específico e também "blindado". Os estudantes receberam computadores devidamente preparados para o referido estado, obedecendo as normas do DEPEN nacional e DEPEN Paraná.

No dia 13 de junho uma comissão da SEJU, Curitiba, também parceira do Projeto Piloto e- Sipris, estará reunida com a coordenação EaD e autoridades da Unioeste, direção da PIC e PEC, para definição de importantes diretrizes para a realização do referido projeto.

As dependências da Unioeste estão providas de Laboratórios de Capacitação para professores-formadores, professores-autores, para tutores presenciais e a distância. De um studio de gravação de Vídeo-aulas e teleaulas, vídeo-conferência e edição e produção de materiais online e impressos. Além da sala da gestão em EaD.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unioeste se prepara com infraestrutura e, pedagogicamente, para oferecer cursos de qualidade, como forma de democratizar o conhecimento e facilitar que mais pessoas que, por um motivo ou outro, não tenham a oportunidade de frequentar cotidianamente um curso na modalidade presencial, possa cursar bons cursos na modalidade a distância.

Competência, qualidade, inovação, inclusão e produção de novos conhecimentos serão as marcas da modalidade EaD da Unioeste.

RECEM SAÍDA DO FORNO
RELATÓRIO DO CREDENCIAMENTO

Meus cursos

- *> CURSO DE TUTORIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA, INICIAÇÃO
- *> EaD UNIOESTE RECEBE NOTA 4 DE COMISSÃO DE AVALIADORES (MEC/INEP) PARA CREDENCIAMENTO
- *> ESPAÇO ORIENTAÇÃO 2014_2015
- *> O CURSO DE TUTORIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/info.php?id=108>. Acesso em 22/03/2017

possibilidades, novos ritmos, de maneira múltipla, pois “a desterritorialização nunca é simples, mas sempre múltipla e composta” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 239).

(...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 2001).

No movimento de desterritorialização é necessário compreender que o território não desapareça, mas se altera e adquire novos sentidos. A Educação a Distância vista de maneira desterritorializada é rizomática e a ela não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções, o que importa é criar conexões, redes, singularizar e “rizomatizar” (GALLO, 2008).

Além do mais, nas modalidades educativas que têm perfil rizomático, os atos e as singularizações são coletivos, a partir do respeito por cada singularidade manifesta e, é este respeito a elas e ao se conectarem e se interconectarem que geram multiplicidades. As interações ocorrem em rede, como o rizoma que não tem início nem fim, mas intensidades no meio, “não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, Acontecimentos, individuações sem sujeitos. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também” (GALLO, 2008, p. 175).

Ao retirar-se do território em direção a outro com propriedades diferentes, ocorre a desterritorialização, o princípio da ruptura a-significante, de acordo com



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1000_93pC3tu. Acesso em 20/10/2016

Deleuze e Guattari, em que o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo assim territorializado, organizado etc., está sempre ligado às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções (GALLO, 2001).

Desterritorializar-se não significa a volta a uma territorialização anterior, como uma volta a um estado anteriormente existente. A desterritorialização se desenvolve enquanto processo que ao retornar é outro. Ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova a outro que também perdeu a sua (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Para que o movimento de desterritorialização aconteça, é preciso estender e desejar um encontro com as linhas de fuga que quase sempre são abertas e hipertextuais, só assim os agenciamentos territoriais terão novos ritmos, novas sintonias, de modo que outras possibilidades de construção da Educação a Distância se constituam como território/espaco de criação, de autoria sempre aberto a novas desterritorializações e reterritorializações, tecendo-se rizoma.

Criar um novo território é aventurar-se, é trilhar caminhos diferentes e diversos, é abrir-se para novos agenciamentos, é sair do espaço sedentário, estriado, é encontrar através das linhas de fuga outras e novas possibilidades. Essas linhas podem ser pontos de singularidades e possibilidades criativas que surgem do atrevimento nômade perquirido nos novos mundos, em nova vida.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCt1q05CyyU>. Acesso em 20/04/2017

Deleuze e Guattari classificam como nômade todo processo, seja ele: político, coletivo, individual, psíquico etc., que traça uma linha de fuga para além dos aparelhos do Estado quase sempre sedentários em seu modo de aceitar ou permitir o novo. Há uma grande diferença entre o espaço sedentário e o liso: para os autores o espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

Elucidando os conceitos de liso e estriado com a metáfora do tricô, ou do crochê e do feltro, Deleuze e Guattari comentam que as agulhas tricotam um espaço estriado, sendo que uma das agulhas desempenha o papel de cadeia, e a outra de trama, ainda que alternadamente, já o feltro, ao contrário, “traça um espaço aberto em todas as direções, prolongável em todos os sentidos, ainda que esse espaço tenha um centro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 170).

Se o modelo de Educação a Distância, vigente no Brasil, não se modificar, se recriar ao compasso dos rizomas que estão em constante transformação, estarão fadados ao fracasso e continuarão produzindo conhecimentos hierarquizados e desvinculados da sociedade e do mundo digital da qual participamos. Imitar o nômade, como coloca Deleuze, é uma via, uma linha a ser observada e quiçá seguida, pois o nômade cria e recria territórios (DELEUZE, 2001). A modalidade a Distância necessita criar e recriar territórios que sejam flexíveis e conectados nas mudanças locais e globais da sociedade convergente.

Mapa – Tricotagem arquitetônica



Cervne Fotográfica da Cutera: Sagrada Família - Barcelona/Espanha 18/04/2016

No mirante de mais um Platô:

Objetos Digitais de Aprendizagem

e Experimentação

Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas, em outras, que também não dominamos. Dão variabilidades infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. Dão velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade de nada incolor e silencioso que percorrem, sem maturação nem pensamento.

É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar essas ideias. E por isso que queremos tanto agarrarmos-nos a opiniões prontas.

(Deleuze e Guattari, 1992).

O que leve na mochila

Em uma tese que se quer Acontecimento, nomadismo, rizoma, imanência e vida, não posso desconsiderar o que leve em minha mochila, ou seja, minhas, ainda que poucas, experiências com a Educação a Distância, sua metodologia de ensino e o exame de seus materiais didáticos. Conheci a Ead na minha infância, nas visitas às agências de Correios observando as Cartilhas do Instituto Universal Brasileiro, uma Ead por correspondência e que já possibilitava a democratização do conhecimento. Já na minha adolescência, a Ead que vem na memória é da televisão, no Telecurso 2000, às seis horas da manhã, enquanto eu e meus irmãos nos arrumávamos para ir à Escola.

Memórias que construíram em mim um território para uma Educação a Distância que me inspirava desejos e que já morava em meu imaginário. Mas foi no Mestrado que a Ead se aproximou cada vez mais dos meus interesses, não apenas vista como um campo de pesquisa como também de um laço para a aprendizagem. O mestrado foi o momento de desterritorializar-me daquela Ead da infância e da adolescência, tentando encontrar linhas e pontos para o meu fazer pedagógico e, por final, percebi que encontrei mais desejos a me moverem, mais inquietações a perambularem no meu imaginário, convidando-me a viagens inusitadas e a aceitar desafios, querer mais. Minha pesquisa de mestrado foi uma proposta de Citeli voltada aos professores do Município de Cascavel, pois não entendia a quantidade de investimentos do Município em ferramentas digitais, como computadores,

Mapa - Minha Mochila 1

Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=101>. Acesso em 17/03/2017

quadro interativo, tablets sem a devida preparação pedagógica e metodológica dos professores em fazer um bom uso destes recursos.

É foi no momento do Mestrado que me dei conta que queria seguir pesquisando sobre os materiais didáticos digitais. Outro fator fundamental para a tomada desta decisão foi uma Pós-Graduação *latu sensu* que fiz concomitantemente com o mestrado, chamada: "Metodologias para a Ead" em uma Instituição particular da minha cidade, na qual me aborreciam os formatos de materiais didáticos. Todos em Pdf, com a ausência de vídeos, imagens interativas e hipertextos, uma demonstração de que a equipe entendia por Ead e materiais, uma experiência de formação frustrante e necessária, pois, infelizmente, reflete a realidade de muitos cursos ofertados a Distância em nosso país.

Felizmente esta não foi a única experiência, participei de outros cursos como alguns na plataforma Coursera, que proporciona diversos cursos a distância, fazendo parcerias com Universidade e Organizações de renome internacional; Mundo Real Edgar Morin, que também oferta cursos a distância, sem custo, sobre as Obras do Autor Edgar Morin e os disponibilizados pela equipe Ead da Unioeste, dentre eles cursos para Tutores, Elaboração de Material Didático etc. E foi através destes eventos que percebi que os materiais, ou melhor, os Objetos Digitais de Aprendizagem, poderiam ser outros, mais interativos, com movimento, cores, zoom, hiperlinks e outros recursos mais adequados para esta modalidade de educação e para o movimento de aprendizagem.

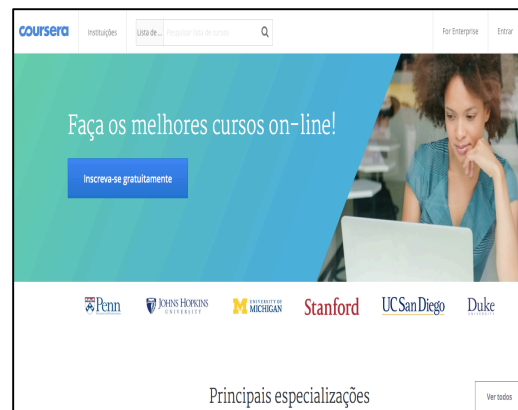
Mapa - Minha Mochila 2



Disponível em:

<http://www.cursotallerebraedgarmerin.org>

Acesso em 28/03/2017



Disponível em:

<http://www.cursotallerebraedgarmerin.org>

Acesso em 28/03/2017

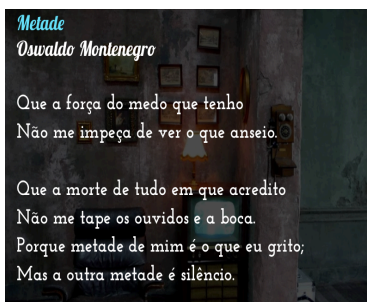
Estas inquietações e perturbações foram essenciais para a escrita deste trabalho, que não tem qualquer intenção de julgar este ou aquele curso, mas sim de refletir e quanto nossa sociedade ainda é carente em relação à concepção de uma Ead que deixe de lado a fragmentação, o modelo arbóreo e a reprodução de mero decalque dos conhecimentos.

O fio condutor do Objeto Digital de Aprendizagem

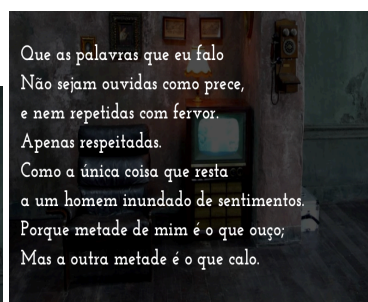
Dedico este Platô aos Objetos Digitais de Aprendizagem, expondo o que entendo por um ODA, apresentando suas características, sua importância e função para a Educação Mediada. O ODA no contexto da EME assume o papel de ser fio condutor, “estende a mediação pedagógica e a dinâmica de todo o processo ensino-aprendizagem a inúmeras situações de estudo oferecidas aos estudantes” (DAL MOLIN et al, 2008, p. 13).

O que me faz mover neste campo de pesquisa sobre ODA se dá pela necessidade e possibilidades de utilização de diferentes tipos de conteúdos digitais, como vídeos, imagens, hipertextos, simulações entre outros na Educação a Distância. O intuito desta pesquisa é a construção de uma cartografia que contemple os vetores pedagógicos, teóricos e metodológicos de um ODA. É importante destacar que um ODA se constrói de diversas maneiras, o que proponho é uma, a qual não tem a intenção de ser “seguida como prece, nem repetida com fervor, apenas respeitada” (Oswaldo Montenegro) e

Mapa – Oda Metade – Oswaldo Montenegro (1975).



Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que de tristeza.
Que a mulher que eu amo
seja pra sempre amada
Mesmo que distante.
Porque metade de mim é partida;
Mas a outra metade é saudade.



que possam contribuir para a produção de um ODA, de acordo com os interesses e necessidades dos aprendentes.

Acredito que em tempos de Educação Mediada, tendo como suporte a Tecnologia de Comunicação Digital, necessitamos criar espaços no ciberespaço, para que todos possam aprender a partir de processos de reflexão e de investigação-ação do que realizamos, deixando de lado a reprodução de conhecimentos distribuídos de modo arbóreo, hierarquizado, abrindo espaços para novos saberes. E uma das maneiras de criar novos espaços é com a produção de Objetos Digitais de Aprendizagem, criando territórios que por linhas de fuga levem nossos estudantes a desterritorializações, sem a preocupação de reproduzir um determinado modelo de sujeito, ou seja, aprender, ensinar e produzir desprovido de muitas amarras.

Na tese de Roncarelli (2012), a autora afirma que é imprescindível desenvolver propostas metodológicas coerentes com os desafios da Educação a Distância e com as possibilidades que as tecnologias oferecem para a proposição de materiais didáticos na ambiência virtual. As inovações tecnológicas, em especial a Tecnologia de Comunicação Digital, ainda enfrentam equívocos inéditos na transposição dos materiais didáticos para esta modalidade, principalmente por conta da não superação dos modelos que já não surtem mais efeito como veículos de mero decalque do conhecimento. É urgente que os materiais didáticos levem o estudante a abstrair os conhecimentos apresentados e produzir, então, novos conhecimentos necessários ao contexto e a humanidade.

.....

Meu primeiro contato com o nome Objeto de Aprendizagem foi na disciplina Hipertextualidade, Conhecimento e Aprendizagem, que cursei como aluna especial no ano de 2011 do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uniceste, nível Mestrado, disciplina ministrada pela professora Dra. Beatriz Helena Dal Molin, hoje minha orientadora. Naquele momento, os Objetos Digitais se apresentavam como um termo de difícil compreensão, não usual em meu campo de trabalho. Só depois, em minha pesquisa de Mestrado, percebi que já utilizava e produzia os Objetos Digitais de Aprendizagem antes mesmo de saber o que era.

.....

Aprendi a considerar um Objeto Digital de Aprendizagem como um recurso digital com finalidade pedagógica, que tem como intuito facilitar a construção de conhecimentos dos aprendentes, compreendidos, por esta palavra os estudantes. Esses que serão estimulados a produzir novos conhecimentos e os professores que, a cada testagem e aplicação do ODA, se sentem comprometidos em aprimorá-lo quer na criação, quer no seu emprego e nas diversas situações contextuais, singulares ou coletivas. Os Objetos Digitais de Aprendizagem surgem com o objetivo de “serem instrumentos dessa nova forma de educar, facilitando a disponibilidade e acessibilidade da informação no ciberespaço. É uma terminologia recente que vem sendo cada vez mais incorporada no ambiente educativo” (GRANETTO, 2014, p. 44).

Wiley (2000), um dos pesquisadores pioneiros sobre Objetos de Aprendizagem, considera que eles são qualquer recurso digital disponível na Rede que pode ser compartilhado, desde que possa ser reutilizado como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Ele ainda argumenta que quanto menor a unidade do objeto, maior o número de situações educativas em que pode ser usado.

Qualquer coisa que pode ser disponibilizada através da rede sob demanda, sendo isto grande ou pequeno. Exemplos de recursos digitais, reutilizáveis pequenos incluem imagens ou fotografias digitais, fluxo de dados ao vivo (como registros de ações), fragmentos de áudio e vídeo ao vivo ou pré-gravados, pequenos pedaços de texto, animações e pequenas aplicações disponibilizadas na web como uma calculadora em Java. Exemplos de recursos digitais reutilizáveis maiores incluem páginas da Web inteiras que combinam texto, imagens e outra

Mapa - Disciplina Mestrada

The screenshot displays a Moodle course interface. The main content area is titled "Programação" and features a central image of a desk with a lamp. Below the image, there is a welcome message: "CAROS MESTRANDOS 2011! Bem Vindos ao nosso Curso, recebo-os com os poemas abaixo e como o coração aberto! E, que juntos façamos um bom trabalho!". This is followed by a list of activities and resources, including "A palavra precisa", "Dominamos o espaço", "Orientação, 2014_2015", "Mestrado e Doutorado, 2017", and "VIII E IX CURSO PARA PROFESSORES DA UNIGESTE SOBRE O EMPREGO DA PLATAFORMA MOODLE PARA ATIVIDADES PRESENCIAIS E EAD". The right sidebar contains several widgets: "Últimas Notícias" (empty), "Próximos Eventos" (none), "Atividade recente" (none), and a "Calendário" for April 2017.

Disponível em: <http://projetos.unimeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=49>. Acesso em: 17/03/2017

mídia ou aplicações para demonstrar experiências completas, como um evento instrucional completo (WILEY, 2000, p. 4).

Já para Comarella (2015, p. 18), um objeto de aprendizagem “é entendido como uma microunidade de ensino, que integra um conjunto de informações denominado metadados, que o descreve e o identifica, permitindo ser localizado, utilizado e reutilizado”. A autora ainda argumenta que um ODEA é elaborado como uma microunidade de ensino, que pode ser simples ou composta por dois ou mais objetos. Ele pode ser também reformulado ou readequado a um novo contexto de utilização como uma evolução de um objeto já existente (COMARELLA, 2015). Para Roncarelli (2012, p. 42) os “Objetos de aprendizagem podem ser imagens, arquivos digitais, vídeos, animações e simulações, desde que contempladas as questões didático-metodológicas concernentes ao objeto”.

Na obra “O que é filosofia”, Deleuze e Guattari (1992) ao falar sobre criação de conceitos declaram que não há conceito simples, que todo conceito tem componentes, e se define por eles. “Num conceito há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29). É sob esta perspectiva que o conceito Objeto Digital de Aprendizagem foi criado, com pedaços de outros conceitos de materiais didáticos e acreditando que: “tem que inventar a escrita e ir cada vez mais longe na desterritorialização, e dado a aridez do léxico, fazê-lo vibrar em intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 43).

Mapa – Oda Catiê Professores



Disponível em: <http://projeto.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=101>. Acesso

em 21/03/2017

Um ODA ganha diferentes conceitos e nomes, no Mapa “Dos objetos digitais” apresento alguns dos mais utilizados, que se pode encontrar entre os teóricos que discutem acerca do tema.

Com relação ao conceito de Aprendizência, foi tomado da Obra “Reencantar a Educação”, de Hugo Assmann (2007), na qual o autor expressa que o termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência (apprenance)”. Esse, ainda segundo Assmann, traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica das trocas, do vivo.

Denominar os Objetos Digitais com a palavra Aprendizência agregada é, desde logo, apontar para a concepção que ele contempla, ou seja, a de enfatizar que em contexto de Tecnologia de Comunicação Digital, estamos em contínuo processo de aprendizagem, (professores, equipe multidisciplinar e estudantes), com o frescor da sensibilidade, neste sentido o aprendente “eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que aprende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos” (DELEUZE, 1988, p. 159).

Portanto, tais Objetos devem ser um mapa sempre aberto a novas experimentações quer por parte do professor que os concebem, gestam e planejam, quer por parte da equipe que elabora, quer por parte do estudante que os testam em forma de execução e que possibilitam, com seu *feedback*, uma repensagem, uma revisão, ou



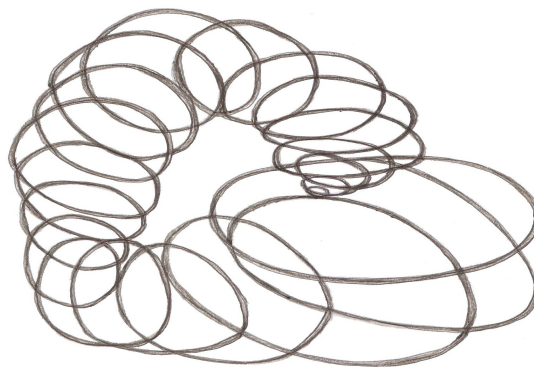
maior ênfase para o entendimento, a criação e a elaboração de um novo Objeto, quer para o estudante que se sentirá estimulado a produzir novos conhecimentos.

Todos somos aprendentes, tanto os educadores como os estudantes, como a equipe multidisciplinar. Na construção de ODA para a Educação a Distância, este vocabulário faz todo sentido, pois “as cristalizadas fronteiras que existem entre quem ensina e quem aprende se diluem cada vez mais, entre quem está legitimado a ensinar e quem está designado para aprender” (DAL MOLIN, 2003, p. 81). O termo Aprendizência convida a romper com a dicotomia professor-aluno, ensino-aprendizagem, pois nesta perspectiva, todo aquele que ensina aprende e todo aquele que aprende também tem algo a ensinar, estando todos os atores educativos em processo contínuo de construção de conhecimentos e de produção de Acontecimentos.

A aprendizagem deve reinaugurar, pois, a forma de preparar os homens, trabalhando com a afetividade, com o prazer, com o belo, com tecnologia, temas transversais, escutas, numa ligação estreita com os aprendentes em permanentes trocas com os sentidos todos que o presente aponta, pede, obriga a dar. Um presente marcado por multiplicidades, povoado por muitos elementos e aparatos tecnológicos, muitas vezes vazios de afetividade e sentido e que, portanto, necessitam ser ressignificados pelo fazer pedagógico (DAL MOLIN, 2003, p. 85).

Defendo uma Aprendizência, assim como Dal Molin e Motter (2013) explicitam, da afetividade, do prazer, do belo, das escutas e etc., que vá acontecendo como um indefinível rizoma “estendendo linhas de fuga para fora de si mesma, ocupando espaços

Mapa - Oureberes



como uma gramínea irresistível nos seus avanços nômades por terrenos inseguros onde medra sempre um novo conhecimento” (VILHA, 2007, p. 114).

Na era da Tecnologia de Comunicação Digital, os princípios fundamentais da Aprendizagem são a flexibilidade, a integração e o compartilhamento das ideias e saberes (DAL MOLIN, 2003). Neste sentido, reforço que a escolha pela palavra Aprendizagem ao invés de ensino-aprendizagem decorre por conceber a Educação Mediada e o processo de construção de Objetos Digitais como promotores de movimento que tal qual o ouroboros se realimenta continuamente, atendendo a contextos mutantes e sendo, pois mutante o quanto possível e necessário, promovendo vivências educativas, abertas a criatividade, a transversalidade, a transdisciplinaridade e a hipertextualidade.

Para que um ODA seja de fato significativo, promotor de Aprendizagem e de Acontecimentos, necessita de um planejamento pedagógico e técnico. Dentre as questões que devem ser levadas em conta, considero três como essenciais, sendo elas: o tema do ODA, o público-alvo ao qual se destina e as tecnologias necessárias para o seu funcionamento. Com relação a última, é importante comentar que devido o crescente uso dos dispositivos móveis, cada vez se faz mais necessário um desenho responsivo das interfaces web capazes de adaptar qualquer objeto digital de aprendizagem nos dispositivos.

Outros aspectos também são importantes no momento de produzir um ODA, como: campo de interesse da Instituição/Curso que está desenvolvendo os objetos, contexto do desenvolvimento, seleção de conteúdos, sistema de revisão por pares, formato de armazenamento, desenvolvimento de sistemas de buscas e gerenciamento de

Segundo o *Dictionnaire des symboles*, o ouroboros simboliza o ciclo da evolução voltando-se sobre si mesmo. O símbolo contém as ideias de movimento, continuidade, auto fecundação e, em consequência, eterno retorno. (<http://www.dicionariodesimbolos.com.br/ouroboros/> consultado em 26/01/2016).

perfis de usuário (NEVEN; DUVAL, 2002). Já com relação às características necessárias em um ODA, comungo com Silva, Café e Catapan, sendo elas:

Acessibilidade: devem possuir uma identificação padronizada que garanta a sua recuperação; **Reusabilidade:** devem ser desenvolvidos de forma a compor diversas unidades de aprendizagem; **Interoperabilidade:** devem ser criados para serem operados em diferentes plataformas e sistemas; **Portabilidade:** devem ser criados com a possibilidade de se mover e se abrigar em diferentes plataformas; **Durabilidade:** devem permanecer intactos perante as atualizações de software ou hardware (SILVA; CAFÉ e CATAPAN, 2010, p. 96, grifo da autora).

Neste estudo o ODA é tido como um material didático, mas nem todo material didático é um ODA. Neste sentido, as Referências de Qualidade para a educação superior a distância, documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2007, já inicia alertando que “não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 07), possibilitando uma autonomia e liberdade para a construção de cursos, com a finalidade de elaborar uma EaD mais flexíveis, tanto de acesso quanto de conteúdos. O documento ainda acrescenta, “a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada” (BRASIL, 2007, p. 07). Com relação a abordagem do conteúdo e da forma de um material didático, o documento cita que:

Mapa – Curso de Tutoria Presencial e a Distância

The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

- Header:** "II CURSO DE TUTORIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA" and "Você acessou como Julia Cristina Granetto Moreira".
- Left Sidebar:** Navigation menu with options like Participantes, Atividades, Buscar nos Fóruns, Administração, and Meus cursos.
- Main Content:**
 - Section: "Programação"
 - Text: "Caros Tutores! Bem Vindos a este segundo momento de nosso estudo"
 - Image: A bouquet of colorful roses.
 - Quote: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)"
 - Text: "A EaD é uma modalidade de ensino que favorece o protagonismo, a autonomia e coloca o estudante na responsabilidade por tomar seu processo de produção de conhecimento, nas mãos. Toda e qualquer Situação de Ensino Aprendizagem postada, foi elaborada com carinho pelas pessoas que se dedicam a você, portanto. Faça sua parte. Consulte a página. Interaja. Você se prepara para ser um tutor. Nós confiamos em sua capacidade."
 - Table of activities:
- Right Sidebar:** "Últimas Notícias", "Próximos Eventos", "Atividade recente", "Mensagens", and "Usuários Online".

| | | | | |
|---------------|------------|----------|-----------------------|--|
| 25/07/14 | presencial | 4horas | Turma B 2as Feiras | Retomada das Inscrição na Plataforma Moodle. Apresentação no fórum Leitura de textos. |
| 27/07 a 24/08 | Distância | 16 horas | Turma B Em casa | Estudo dos textos e participação nos fóruns propostos. Solidarismo nos entrans em Distância |

Disponível em: <http://projeto.uniceste.br/moodle/letras/course/view.php?id=112>. Acesso em 14/03/2017

deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2007, p. 13).

Fica claro nas Referências de Qualidade para a educação superior a distância a necessidade de uma pré-testagem antecedente a aplicabilidade do material, com uma avaliação constante. O documento do ano de 2007 ainda menciona que os materiais didáticos elaborados devem ser estruturados em linguagem dialógica “de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 15).

Já a Resolução nº 01, documento que sofreu uma revisão em 11/03/2016, prevê nos recursos e materiais didáticos “a integração de diferentes mídias, suportes e linguagens, bem como a interação entre múltiplos atores em sua concepção, produção e disseminação” (BRASIL, 2016, p. 03), uma perspectiva que respeita os projetos institucionais e pedagógicos e que engloba o trabalho colaborativo, transversal e transdisciplinar.

É importante que o elo condutor da Educação Mediada não esteja restrito apenas a arquivos de textos lineares, como uma mera transposição do ensino presencial. Com a EMe podemos mais, ela nos permite deleitar com os diversos recursos possibilitados

Mapa - Curso para professores da Unioeste

VIII E IX CURSO PARA PROFESSORES DA UNIOESTE SOBRE O EMPREGO DA PLATAFORMA MOODLE PARA ATIVIDADES PRESENCIAIS E EAD

mooodle letras MOODLE_VIII_E_IX

Participantes

Programação

Mundo Moodle

Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.

De acordo com a documentação que consta no site oficial do Moodle:

A palavra Moodle refere-se originalmente ao acrônimo: "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despretensiosamente por algo enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido frequentemente pela curiosidade e pela criatividade.

Assim, o nome Moodle aplica-se tanto à forma como foi feita, como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor poderia integrar-se estudando ou ensinando num curso on-line. (<http://moodle.org>)

Esse software tem uma proposta bastante diferenciada: "aprender em colaboração" no ambiente on-line, baseando-se na pedagogia sócio construtivista, a qual, como nos explica Martin Dougiamas ? que desenvolveu o projeto e o lidera até hoje ? " tudo só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas facilita a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente estratégias (como técnicas, por exemplo), para que outros vejam ou utilizem? "

Por ser um projeto "Open Source" (sob as condições GNU-"General Public License") ou seja: aberto, livre e gratuito, ele pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam seus "construtores", pois, enquanto o utilizamos, contribuímos também para sua constante melhoria. O Moodle está sendo aperfeiçoado a cada dia e é sempre possível receber novos módulos ou funções que atendam ainda mais os diversos tipos de usuários. Há possibilidades de aplicação em diferentes práticas pedagógicas.

Utilizar o Moodle não é uma tarefa difícil. Aliás, essa também é uma preocupação de Dougiamas que afirma ser fundamental "que esta plataforma seja fácil de usar ? de fato, deveria ser tão intuitivo quanto possível? "

Muitas Universidades e Escolas já utilizam o Moodle, não só para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos presenciais. Também é indicado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos. Existem outros setores, não ligados diretamente à educação, que utilizam o Moodle como, por exemplo, empresas privadas, ONG's e grupos independentes que interagem na Internet.

<http://aprender.rosana.unesp.br/moodle/resource/view.php?id=254> acesso em 14 de julho de 2005.

Últimas Notícias

Nenhuma notícia publicada

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Atividades recentes

Atividade desde Sunday, 16 April 2017, 23:20
Relatório completo da atividade recente

Nenhuma notícia desde o seu último acesso

Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=12>. Acesso em 13/03/2017

pelas TCD e de fato construir e gerar conhecimento, de maneira integrada e rica em diversidade, “quanto maior for a integração entre os diferentes materiais didáticos, tanto maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho que gere novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem” (DAL MOLIN et al, 2008, p. 21).

Objetos Digitais de Aprendizagem e seus atores

Para muitos, a produção de um ODA está nas mãos apenas de profissionais da informática, designer com expertise e conhecimento de Programação, softwares e etc. No entanto, o interessado que tenha conhecimento básico das ferramentas disponibilizadas no ciberespaço tem capacidades de construir um ODA. Como comenta Enrique Dans com relação à progressiva mudança decorrente da Tecnologia de Comunicação Digital e a facilidade de trabalhar com as ferramentas da Internet “se algo se diferenciara ao mundo post-internet é o reconhecimento de que, nele, todos somos criadores” (DANS, 2010, p. 271).

Desejo neste trabalho discutir que todos os envolvidos no processo educacional podem e devem colaborar para a criação de um ODA, pois acredito que este só terá um resultado esperado se for pensado pelo conjunto dos atores que participam da equipe de Design Instrucional de um dado curso e objeto, assim de maneira transdisciplinar,

Mapa – Curso em Ead para professores

Disponível em: <http://projeto.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=112>. Acesso em 13/03/2017

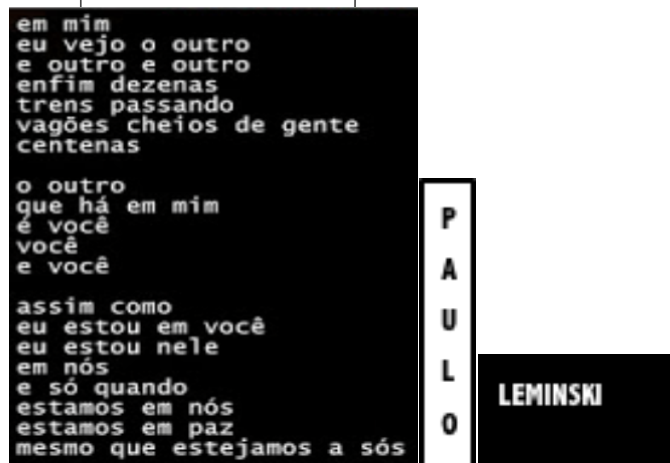
cooperativa, interativa e colaborativa, tanto um ODA quanto o curso como um todo poderá surtir melhor resultado no trabalho com Educação Mediada.

Reconheço que Designers e profissionais da Informática possuem o conhecimento técnico de como elaborar. No entanto, em muitas ocasiões nos deparamos com objetos altamente tecnológicos, porém sem um objetivo pedagógico, nem estético. Por isso defendo a ideia que nem só de um nem de outro, o trabalho deve ser de todos, do profissional da informática com seus conhecimentos técnicos, com o professor/educador com o conhecimento pedagógico e com o professor artista com o estético e com o sensível, não excluindo a ideia de encontrar em um único profissional mais de um ator, pois em nós vivem muitos.

Um trabalho que seja formado por docentes, por profissionais especialistas em design, desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros, enfim que formem um coletivo colaborativo, como menciona o documento:

A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Mapa – Centramarcise – Paula Leminski - 1983.



O trabalho multidisciplinar, proposto pelo documento, o qual podemos também denominar de transdisciplinar, deve ser encarado como um trabalho rizomático. Na obra *Mil Platôs*, de Deleuze e Guattari, os autores mencionam seis princípios do rizoma, sendo que os dois primeiros, são da Conexão e da Heterogeneidade, que se conectam com a proposta de EME transdisciplinar, a qual pressupõe que “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 22).

Pensar na EME de acordo com os princípios da conexão e da heterogeneidade é considerá-la que para alcançar seus objetivos há de haver a conexão entre os pares heterogêneos, não se tratando apenas de aprendentes como também de actantes não-humanos, como o caso dos Objetos Digitais de Aprendizagem, polos, ambientes virtuais, todos necessitam estar em sintonia, harmonia e conexão ativa, com uma identidade visual estética e pedagógica. Além disso, o processo se dá por meio das relações estabelecidas pelos diversos atores, os quais: “ocupam a cena em momentos diversificados, tais como professores conteudistas, formadores, coordenadores, professores tutores e estudantes” (VITKOWSKI, 2014, p. 153).

Pensar em um conjunto transdisciplinar para a produção de um ODA é considerar que “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que se mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 23). E neste sentido a multiplicidade só altera necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.

Uma vez que, em inglês, a palavra "actor" (ator) se limita a humanos, utilizamos muitas vezes "actant" (actante), termo tomado à semiótica para incluir não-humanos na definição (Cataur, 2001, p. 346).

O trabalho visto desta maneira desconsidera o Uno, o solitário, o individual e o egoísta. Como comenta Vitkowski “a inexistência de qualquer relação com o uno – com o específico, com o centro, como ocorre no modelo arbóreo – como sujeito ou como objeto, como natureza ou cultura” (2014, p. 154). Neste sentido, Deleuze nos alerta que “é a noção de multiplicidade que denuncia, ao mesmo tempo, o Uno e o múltiplo, a limitação do Uno pelo múltiplo e a oposição do múltiplo ao Uno” (DELEUZE, 1988, p. 191, 192).

a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da unidade para formar um sistema. O uno e o múltiplo são conceitos do entendimento que formam as malhas frouxas demais de uma dialética desnaturada, dialética que procede por oposição (DELEUZE, 1988, p. 174).

As multiplicidades são rizomáticas e em um rizoma somente há linhas, assim: “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização, segundo a qual muda de natureza ao se conectar com outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 25).

E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade, mesmo o uno, mesmo o múltiplo. Mas a própria ironia é uma multiplicidade ou, antes, a arte das multiplicidades, a arte de apreender nas coisas as Idéias, os problemas que elas encarnam, e de apreender as coisas como encarnações, como casos de solução para problemas de Idéias (DELEUZE, 1988, p. 174).

Mapa - Multiplicidades



Cervna Fotográfica da Cutera: Carrer de Sant Rafael, 27-29 – El Raval
Barcelona/Espanha 30/01/2016

A criação colaborativa, transdisciplinar e transversal sempre apresentou dificuldade de ser trabalhada no ensino tradicional. Mas me coloco como uma entusiasta e crédula que o formato de produzir Objetos Digitais de Aprendizagem, que ora apresento, com atores em sintonia que seguem a mesma batida, terá uma elevação de consciência e será capaz de atender aos diversos aspectos emergentes da nossa sociedade, como a democratização do ensino.

Em linhas gerais, entendo o ensino democrático como um movimento em que todos passam a ter acesso ao conhecimento, sendo que “a relação intensa com a aprendizagem, a transmissão e a produção de conhecimentos não é mais reservado a uma elite, diz agora respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos” (LÉVY, 1999, p. 176). Neste sentido, a Educação Mediada é uma visionária da democratização em que aprendentes desterritorializados por diversos motivos, sejam econômicos, geográficos, de privação de liberdade (os estudantes sentenciados) etc., passam a ter acesso e colaborar, criar juntamente com os demais atores rotas de fuga, novos e outros formatos de materiais didáticos, que desviam dos trilhos do conformismo da educação tradicional.

Não só a nova geração de professores terá a oportunidade de criar seus materiais, como também os estudantes, o que representa uma mudança do ponto de vista da formação destes, tirando-o de uma posição passiva para uma atuação ativa e colaborativa, pois se pensarmos nos livros didáticos tão utilizados na modalidade presencial e, em muitos casos ainda na modalidade a distância, nos damos conta que é uma minoria de professores, distantes da sala de aula, que participam das discussões e

Mapa – Fórum Moodle

| Tópico | Autor |
|---|-------------------------------|
| las tecnologias en clase... | Mônica Regiane Pergamine |
| tecnologia e metodologia | Maíray peleti |
| Las tecnologías en la clase | arne bonato |
| Metodologia o Tecnologia | MARIA VALDETE SOARES TEIXEIRA |
| Tecnologia y Metodologia | Helene Schemberger |
| Tecnologia o metodologia | Juliana Cristina Janke |
| tecnologia o metodologia | arley queiros |
| novas tecnologias como usá-las | Geri Francisco Saggin |
| Nova escola? | Lilia Mocalin |
| tecnologias y metodologia | luiza alves |
| tecnologia o metodologia | arley queiros |
| metodologia e tecnologia | Selma Gatti |
| Tecnologia | Maria Elena Teixeira |
| comprensión del vídeo | Nobuko Okuta |
| tecnologia y metodologia | RENE BLOEMER KLEMBERG |
| Relação entre tecnologia e metodologia | Verdiana Aparecida Costa |
| "Aprendência" | sil terezinha de maria |
| El vídeo | angelita machado brizola |
| Resposta al vídeo Tecnologia y Metodologia | Cristiane Rodrigues |
| Relación entre metodología y tecnología | EDINEIA DOS SANTOS ROCHA |
| vídeo de la relación entre Tecnología y Metodología | Sorlei Ay Fagundes Pereira |

Disponível em: <http://objetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=101>. Acesso

em 02/04/2017

da produção e os estudantes em muitas situações são excluídos do processo. Com os Objetos Digitais de Aprendizagem, os aprendentes podem atuar como criadores ativos da produção, uma vez que fazem parte da equipe.

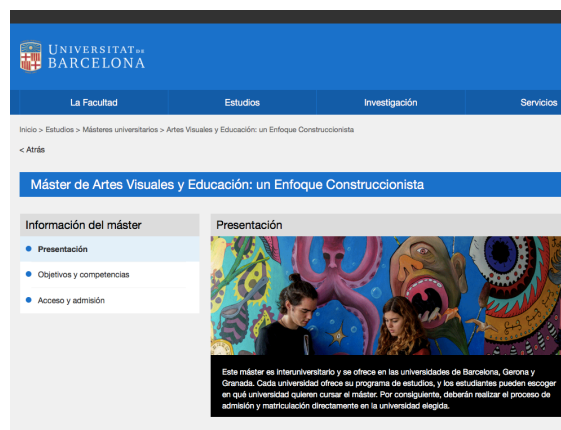
Entrevejo que muito em breve os nativos digitais já serão a maioria dos professores, e lembrando que eles já nasceram imersos em um contexto altamente tecnológico, com uma grande facilidade de manuseio das ferramentas disponibilizadas pelas TCD, com uma incrível capacidade de criar e adaptar diversos conteúdos. É provável que a nova geração de professores tenha de maneira muito esclarecida que um de seus atributos no fazer pedagógico será também o de produzir conteúdos digitais.

Temos com a EMe, o ambiente propício para experimentar e orientar novas aprendizagens. Não faz sentido seguir trabalhando como no ensino tradicional, com repasses de informações e instruções passadas pelo professor aos estudantes, devemos avançar e considerar o aprendizado como colaborativo, visto como a única opção para superar o aprendizado tradicional.

Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado. O ciberespaço talvez não seja mais do que o indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 133).

Quando menciono o termo colaborativo, esse implica no trabalho em grupo sem composição hierarquizada, que tem por intenção somar, criar a partir da colaboração de

Mapa – Ciberespaço Bellas Artes UB



Disponível em: <https://www.ub.edu/portal/web/bellasarts>. Acesso em 12/03/2017

dos atores, que iniciam com as escolhas compartilhadas e seguem até a produção final, uma ação de todos os envolvidos.

A Educação Mediada requer novos formatos de criação de objetos e de participação, uma vez que, os estudantes deixam de ocupar um lugar de passividade e passam a serem agentes cocriadores, assumindo o processo educativo desde o princípio. Os aprendentes, por participarem e se implicarem no processo de produção de ODA, tornam-se coprodutores de conteúdo, vivem a experiência de um ato colaborativo e criativo, e assim a criação dos ODA, deixa de ser um privilégio de poucos e se converte em um resultado de encontros e de Acontecimentos. Neste mesmo movimento os professores ocupam o espaço de guia, motivadores, verdadeiros mestres da aprendizagem.

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: “façam comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 1988, p. 31).

Dialogando com o coletivo, tendo o estudante como colaborador nos deparamos com a cultura *Maker*, ou movimento *Maker*, que segue a filosofia do DIY “*Do it yourself*” - “faça você mesmo”, que constrói conhecimento em comunidade através das TCD. A partir dos anos 90 são frequentes e diversas as ações relacionadas com o movimento, dando aos educadores e aos estudantes a oportunidade de criar, compartilhar e aprender de maneira colaborativa (VALERO, CARBALLO, GARRIDO, 2015). Um movimento responsável por conectar as artes aos meios digitais, criando e

Durante o Programa de Doutorado Sanduíche, em 30 de Maio de 2016, participei de um Seminário na Cidade de Barcelona chamada “Educação Maker: como converter a escola em um laboratório de criação”, com o nome em Catalão: “Educació Maker: com convertim l’escola em un laboratori de creació?”. Foi neste Seminário que conheci o movimento *Maker* e percebi aproximação com minha pesquisa.

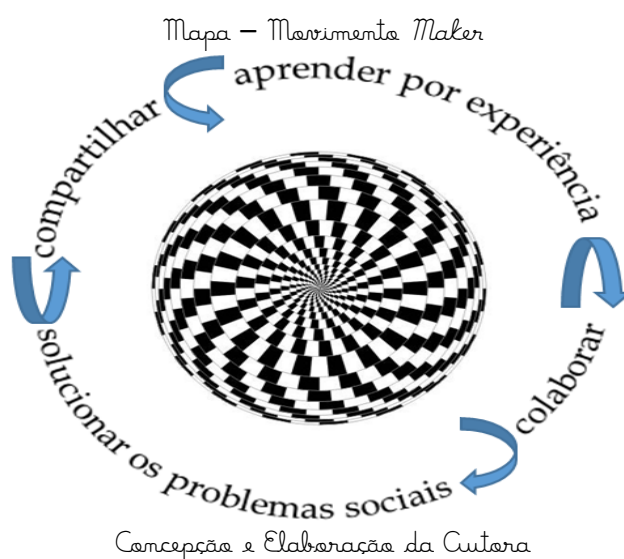
disseminando conteúdos no ciberespaço, uma cultura da colaboração que materializa de maneira prática, de acordo com as competências exigidas deste século:

Entre as principais competências demandadas para a formação dos cidadãos deste século figuram Criatividade e Inovação, Comunicação e Colaboração, ética e cidadania digital entre tantos outros. Talvez entre todas elas a capacidade de colaboração, a clara consciência de que esta atitude compõe um grande painel de ações coletivas e é decisiva para o equilíbrio de tudo (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 196).

Com a TCD contamos com diversas ferramentas para criar nossos próprios produtos, como é o caso dos aprendentes que criam seus ODA. No caso do movimento *Maker*, ele postula que não está direcionado apenas ao ambiente escolar e nem somente no ciberespaço, ele acredita que em todos os lugares é possível e oportuno criar, compartilhar e aprender, de maneira colaborativa e com um único desejo, que ocorra a aprendizagem.

A Cultura *Maker* tem como intuito aproximar a tecnologia para as pessoas criarem, construir os mais diversos tipos de objetos, redefinindo as relações da sociedade com a Tecnologia de Comunicação Digital. Com o conhecimento de que todos constroem algo pensando no bem comum, anulando o individualismo, uma educação que valoriza todo o processo da aprendizagem, não apenas o resultado final.

É um grande desafio o papel que ocupamos como educadores em busca da aprendizagem, devemos ser habilidosos na arte de educar os aprendentes, para estes serem cada vez mais críticos com o conteúdo que consomem das diferentes mídias, e saberem



construir genuíno conhecimento em meio a um volume avassalador de informações disponíveis no ciberespaço.

O que ainda nos impede de sermos uma sociedade solidária, colaborativa, cooperativa? Provocar a ruptura de um ensino estandardizado, ditado por poucos, arraigado, com decisões antidemocráticas? Evoluir, pois no ambiente educativo, não faz mais sentido e não necessitamos “preparar espíritos que se adaptem ao sistema de produção, mas sim lapidar talentos, inspirar criatividade, solidariedade, colaboração, iniciativa, empreendedorismo, práticas capazes de produzir sentido permanente nesta modernidade líquida” (ZYLBERZTAJN, 2015, p. 199).

Posso parecer deveras otimista, mas estou de acordo que após o ensino passar por uma substancial e imediata mudança, expressando outros sentidos e percepções, elevando consciências, e produzindo novos conhecimentos com propostas inovadoras, aos moldes de uma Educação Menor, engajada com o aqui e agora, teremos novos e efetivos espaços educativos. Neste sentido, o chegar a um novo lugar, significa alterar não apenas o território, mas as possibilidades, em que todos sejam vistos como atores, produtores e disseminadores de Objetos Digitais de Aprendizagem e de conhecimento, nos aventurando em questões que são “do acidente, do Acontecimento, da multiplicidade, da diferença, contra as da essência, do Uno, do contrário e do contraditório” (DELEUZE, 1988, p. 179)..

Mapa – Apresentação Qualificação



Arquivo da Cutera – Acontecimento em 06/10/2016

Um artista e sua obra

A arte se situa em muitos momentos na história, sendo em seu princípio reservadas aos mais abastados, em tempos, exclusiva da nobreza, mais tarde a massa proletária, que com as Tecnologias digitais facultando constante proliferação, exerce uma função distinta em que todos podem participar ativamente do processo de criação e como apreciadores. As obras de arte deixam de ser objeto de poucos e passam a ser objetos de muitos.

Devido as profundas mudanças ocasionadas pela Tecnologia de Comunicação Digital e os novos contextos líquidos, há um deslocamento na maneira de entender a produção criativa e artística, “é de esperar que tão grandes inovações modifiquem toda a técnica das artes, agindo, desse modo, sobre a própria invenção, chegando talvez mesmo a modificar a própria noção de arte em termos mágicos” (BENJAMIN, 2012, p. 59). Ciente que definir o que é arte gera uma tensão desnecessária neste trabalho e considerando que as tensões são fundamentais, mas nem sempre é necessário resolvê-las, defendo a ideia de arte como algo que se move, que afeta a alma, que propicia a aprendizagem, posiciono-me a favor de novas maneiras de conceber o artista e a arte, partindo da concepção de arte como um Acontecimento, como uma sensação, um estado de ser, estar e se expressar.

Para Deleuze, as obras de arte constituem uma classe de acontecimentos muito particular. Desde a perspectiva do autor,

Mapa - Um dos meus territórios de escritura



Cerveira Fotográfica da Cutora: Biblioteca Sofia Barat /Barcelona Espanha 06/07/2016

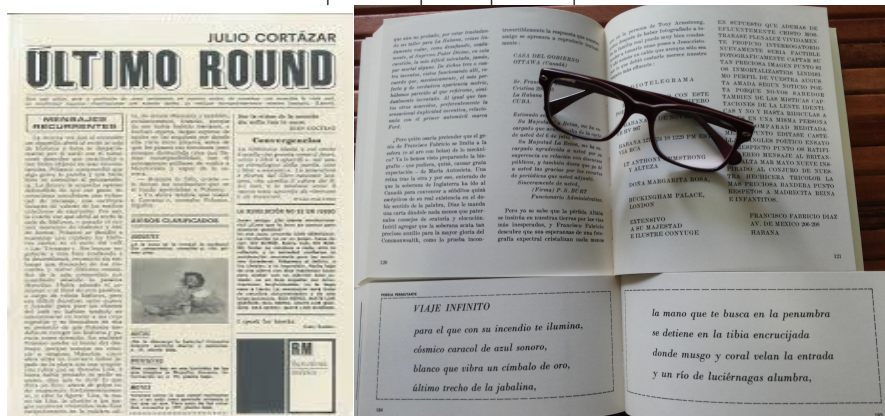
o conhecimento que uma obra de arte aporta não gira arredor das ideias (ainda que muitas obras de arte contém ideias) nem das estruturas (ainda que muitas obras de arte obedecem a uma certa estruturação) mas sim das sensações. Acontecimento artístico é aquele que acrescenta ao conjunto dos seres de sensação existentes os da natureza, os da história de arte, um novo ser de sensação (DÍAZ, 2011, p. 136).

Não me refiro a arte *standart*, reconhecida e valorizada no ensino tradicional, mas sim uma arte vista de maneira pedagógica, com o intuito de perceber em tudo a aprendizagem e crente que com tudo e com todos podemos aprender algo. Relacionar a arte com a pedagogia nos permite vislumbrar e vivenciar uma prática transformadora, com impactos, pois o ato pedagógico é como uma ação que produz uma experiência e esta atinge e transforma eticamente o aprendiz.

O criador de Objetos Digitais de Aprendizagem, além de ser um aprendiz fundamental que compõe a equipe transdisciplinar, deve ser visto como um animador, um orientador, um artista de sua docência. Afinal, o artista não é apenas o que pinta, dança, atua, mas sim aquele que é sensível ao outro, elabora ideias, estratégias e experimenta, pois a arte é assim, uma Experimentação, com ensaios, rabiscos, rascunhos e com o único desejo de despertar Acontecimentos.

O artista, assim como o professor, acrescenta novas variedades ao mundo. Os seres da sensação são variedades, como os seres de conceitos são variações e, os seres de função são variáveis. O artista é um “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele

Mapa – Caquele que inspira



Arquivo da Cutera

nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227). As grandes figuras estéticas produzem afectos que transbordam as afecções e percepções.

os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmo e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou longe das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensações, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE, 1992, p. 213).

A arte, como um ser de sensações, e o artista, acreditam em muitos mundos possíveis, potencializando o pensamento rizomático, complexo, transversal, multirreferencial, transdisciplinar e hipertextual. Pensar no Objeto Digital de Aprendizagem como uma arte e em seu criador como um artista é, de fato, acreditar em um caminho em pleno devir, com Acontecimentos e Experimentações.

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo - o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 142).

*"Quanto a literatura ela me mata e eu morro com ela nas trilhas
masais de espaço poético"*

Francisco Chaves (2009)

Objeto Digital de Aprendizagem não deve ser apenas um material didático e um artefato de organizar conhecimentos. Ele deve ser vida, produzir vidas e ser um produtor de subjetividades novas, pois o ODA como um agenciador de subjetividades, necessita ser instigador, fomentador e criador de relações sociais, culturais e/ou históricas de uma sociedade.

Além de produtor de subjetividades, as obras de arte são estéticas e tornam aqueles que a recebem sensíveis, “o ser do sensível se revela na obra de arte ao mesmo tempo em que a obra de arte aparece como experimentação” (DELEUZE, 1988, p. 73). Lopes (2013) define as obras de arte como algo que proporciona um interesse estético em uma forma perceptual que expressa uma ideia intencional pelo artista, é assim com o professor criador, sempre com uma intenção em sua produção.

O Objeto Digital de Aprendizagem é tido neste trabalho como em alguns casos uma obra de arte, mas sem “aura”, de acordo com Walter Benjamin que defende a aura como sinônimo de sua autenticidade e unicidade. O conceito de Aura e de sua perda é um ponto fundamental para repensar as implicações filosóficas derivadas da arte digital, que alteram a própria função social da obra de arte, deixando de estar apenas no suporte físico e passando a valorizar a mensagem.

Com o advento de produtos culturais de massa como o cinema, que implicam na reprodutibilidade da arte, esta “aura” se dilui nas cópias produzidas e, assim, destrói a qualidade de objeto único e individual da qual a obra artística podia se revestir. Quando ocorre este fenômeno, a arte deixa de ser uma criação exclusiva para um grupo restrito,

Mapa – Conversações com Prof. Beatriz Helena Dal Molin



Arquivo da Cultura - Experimentada em: 26/04/2017

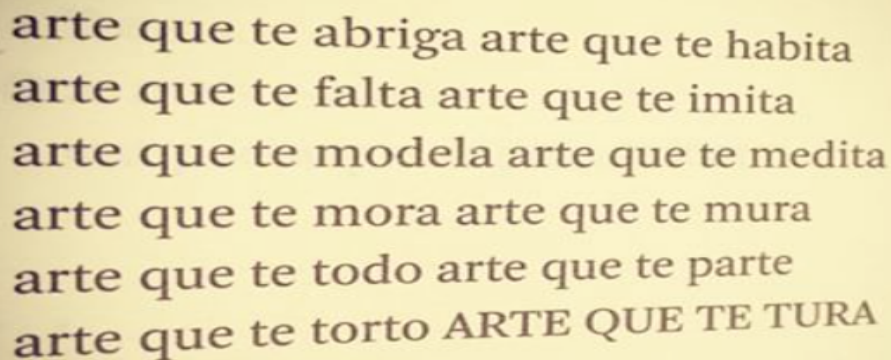
perde seu caráter sagrado e conseqüentemente atinge uma repercussão na sociedade como um todo (BENJAMIN, 1985). A arte aqui, repleta de rupturas e de devires, que considera os traços emergentes e convergentes da sociedade e da qual não é possível substituição.

Assim como o cinema não substituiu o teatro mas constituiu um gênero original com sua tradição e seus códigos originais, os gêneros emergentes da cibercultura como a música techno ou os mundos virtuais não substituirão os antigos. Irão acrescentar-se ao patrimônio da civilização enquanto reorganizam, simultaneamente, a economia da comunicação e o sistema das artes (LÉVY, 1999, p. 149).

Walter Benjamin sinaliza que de acordo com o compromisso político e social das artes, ela é tida como um ato libertador, que aproxima todas as classes sociais, o coletivo, favorecendo a democratização (BENJAMIN, 1985). Neste sentido, a democracia é vista como um sistema que não possui uma única e legítima verdade, mas sim, diversas e provisórias.

Quer saber o que é democracia? É um sistema que não tem verdade. Porque a verdade é a regra do jogo, como na ciência. A ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação (MORIN, 1982, p. 56).

O Poema "Arte que te jura" é do poeta Paulo Leminski está disponível no livro "O Estranho" de 1996.



arte que te abriga arte que te habita
 arte que te falta arte que te imita
 arte que te modela arte que te medita
 arte que te mora arte que te mura
 arte que te todo arte que te parte
 arte que te torto ARTE QUE TE TURA

Deleuze, em entrevista sobre a obra *Mil Platôs*, entrevê a respeito de arte como sendo: “um instrumento para traçar linhas de vida” e acrescento que é como sair ao exterior, lançar-se a aventura do mundo, arriscar-se, improvisar um gesto, um ritmo, uma melodia e uma dança fora do território já conhecido. Cada obra de arte é uma metáfora do Acontecimento que é viver. A arte celebra a vida.

O acontecimento se caracteriza por sua singularidade. Neste caso, o termo não se aplica no mesmo sentido no que se aplica quando fazemos referência as singularidades nômades. O que singulariza o acontecimento e determina seu caráter é o jogo caleidoscópico das constelações que convergem nele e as que irradiam desde ele (DÍAZ, 2011, p. 135).

Deleuze e Guattari (1992), na obra “O que é filosofia”, afirmam que a arquitetura é a primeira das artes. A condição chave para uma obra de arte é que se sustenta por si mesma, justamente como uma casa. Nesta concepção, cada obra de arte é uma pequena casa em que vivem vários personagens, em que confluem linhas de forças heterogêneas que encarnam o Acontecimento.

Assim como em uma obra de arte, o mais interessante em um ODA não é entender o que quis dizer o autor, neste caso o professor criador, mas sim estabelecer como funcionam sua composição e sua relação com o exterior, considerando que o responsável por criar as conexões são os aprendentes, que se apropriam do objeto, pois são, “indivíduos talentosos que, inserindo-se em uma tradição, reativam-na e dão a ela um brilho particular” (LÉVY, 1999, p. 155), sem resposta correta e errada, em que toda interpretação pode ser considerada.

Mapa – Park Güell



Arquivo da Cutera

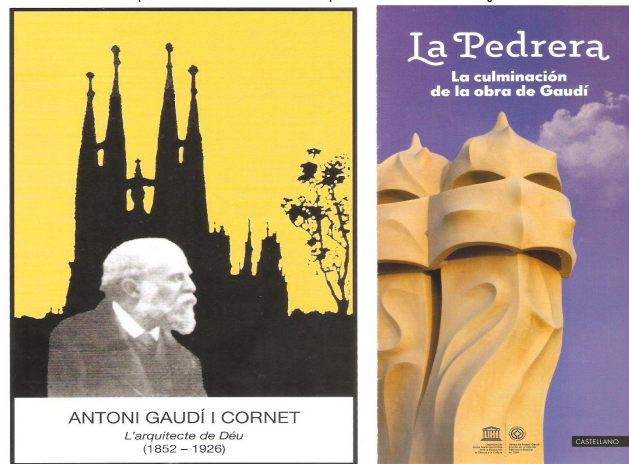
Neste sentido, toda obra de arte é um composto e a tarefa do artista consiste em conseguir que o bloco de sensações arrancado ao devir e submetido ao trabalho de composição se mantenha em pé por si mesmo. Isso exige rigor, desprendimento e sobretudo força. Para Deleuze e Guattari (1992) em arte não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças.

A tarefa da obra é definida como a tentativa de tornar visíveis as forças que não são visíveis. “A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação”. (DELEUZE, 1981, p. 30). Para que haja sensações é necessário que uma força opere sobre um corpo estendido como uma linha de vibração ondulatória. Em outras palavras, a força é condição da sensação.

“A sensação é o contrário do fácil ou do feito, do clichê, mas também o contrário do “sensacional”, do espontâneo” (DELEUZE, 1981, p. 19). De acordo com Deleuze a sensação não implica em imitar, identificar ou adequar-se a um modelo e representação, mas sim remete a um devir, o devir como uma ocorrência de dupla captura, que com a mesma intensidade que transforma algo, no caso do ODA, ocorre uma metamorfose dele mesmo.

Os ODA são obras-devires, obras-afectos, obras-acontecimentos e obras-abertas, “não apenas porque admitem uma multiplicidade de interpretações, mas, sobretudo porque são fisicamente acolhedoras para a imersão ativa de um explorador e materialmente interpretadas nas outras obras da rede” (LÉVY, 1999, p. 149).

Mapa – Corte e Arquitetura de Gaudí



Arquitectura da Cutera

A obra-acontecimento, a obra-processo, a obra interativa, a obra metamórfica, conectada, atravessada, indefinidamente construída da cibercultura dificilmente pode ser gravada enquanto tal, mesmo se fotografarmos um momento de seu processo ou se captarmos algum traço parcial de sua expressão (LÉVY, 1999, p. 150).

Para Deleuze, “a obra de arte abandona o domínio da representação para tornar-se experiência” (DELEUZE, 1988, p. 63). Uma experiência que sempre cria e produz linhas de fuga, que marcam a diferença, constituindo ilhas de originalidade e criatividade, contemplando um Acontecimento, capaz de remover a crosta endurecida da sensibilidade “contemplar é criar, mistério da criação passiva, sensação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 272).

Mapa - Arquitetando



Cerveja Fotográfica da Autora: Corte na Rua - Lisboa/Portugal - 11/05/2016

Platô Mestre:

Rizomas

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito.

Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amarelo, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma.

(Deleuze e Guattari, 1995a, p. 34).

Pensar e escrever sobre vetores norteadores para a construção de Objetos Digitais de Aprendizagem exigiu inicialmente um entendimento sobre o rizoma, como teoria deleuziana e uma compreensão de seis vetores pedagógicos, metodológicos e filosóficos, sendo eles: transversal, transdisciplinar, hipertextual, complexidade, construtivismo e multirreferencial. As três primeiras me acompanham desde o mestrado, a complexidade a compreendi com Edgar Morin em um curso online, já as leituras e teorias do construtivismo são heranças da Universidade de Barcelona e o multirreferencial agradeço imensamente a banca do seminário de tese pela sugestão.

Hoje é impossível pensar nos seis vetores de maneira isolada, sem relacioná-los entre si, eles não apenas dialogam, mas se complementam e se conectam.

Refletir sobre os seis vetores que aponto é pensar neles como sendo o coração da tese, “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE, 1995a, p. 33).

Surge com isso, o grande desafio, que é manter atenção a tudo o que acontece e pensar que a cada momento um novo rizoma pode brotar, devo buscar ser sábia como as plantas, “sabedoria das plantas: inclusive quando elas são de raízes, há sempre um fora onde elas fazem rizoma com algo, com o vento, com um animal, com o homem” (DELEUZE, 1995a, p. 28). O momento é de escrever, fazer rizoma, aumentar meu território por desterritorializações e estender a linha de fuga (DELEUZE, 1995a).

Curso: Introducción al pensamiento complejo, realizado em 2015 na plataforma: <http://www.cursotallerobraedgarmorin.org>

Mapa - Vetores dos Objetos Digitais de Aprendizagem



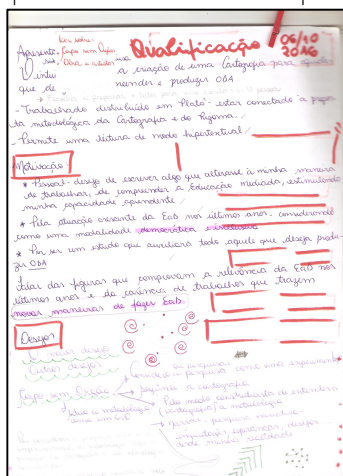
Concepção e Elaboração da Cuitora

Conversações Construtivistas

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. ... gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente de inacababilidade, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Paulo Freire, 2001).

Quando me propus a discutir sobre metodologia e pedagogias para a produção de Objetos Digitais de Aprendizagem, logo me dei conta da necessidade de estar e de me aproximar de uma abordagem que considerasse o estudante como o principal condutor de seu conhecimento e que possibilitasse de fato Experimentações. E em este

Mapa – Conversações Qualificadas



Arquivo da Cutera

mesmo momento, participando de um Seminário na Universidade de Barcelona, denominado *Introducción a la perspectiva Construcccionista*, com o Professor Fernando Hernández, percebi que o construtivismo se aproximava muito da minha maneira de produzir conhecimento e também de entender os Objetos Digitais de Aprendizagem. É uma abertura para um novo paradigma educativo, além disso, compartilho da concepção do grupo de Investigação *Esbrina* (que em Catalão significa indagar), de não considerar o construtivismo como um dogma nem uma etiqueta, nem mesmo como um sinal diferenciador que se projeta como rejeição sobre a perspectiva realista.

Na abordagem construtivista o professor cria momentos favoráveis que possibilitam de fato a aprendizagem, ele é o responsável por mediar, é o elo entre o conhecimento e o aprendiz, criando situações de aprendizagem desafiadoras. Induz o estudante a aprender a aprender, orientando o conhecimento que o estudante necessita, “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21).

O estudante para o construtivista é quem elabora os significados, sendo o conhecimento uma construção mental subjetiva realizada a partir da experiência, os estudantes constroem seus itinerários de aprendizagem que consideram mais adequados para conseguir os objetivos. Desse modo, adquirirão as competências e habilidades necessárias para resolver as tarefas propostas, “o estudante não aprende apenas conceitos, mas, sim, a desenvolver novas técnicas e comportamentos que lhe possibilitem um aprendizado pleno” (SCHROEDER, KLERING, 2013, p. 23).

Esbrina - Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos, grupo de investigación que participei durante o período do meu doutorado sanduiche na Universidade de Barcelona. Para saber mais sobre Esbrina acesse: <http://esbrina.eu/es/inicio/>

esbrina 

INICIO EL GRUPO LAS PERSONAS PORTAFOLIOS ▾ BEYOND LENGUA ▾



Aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjuntivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções (DELEUZE, 1988, p. 158-159).

Aprender é penetrar no universo das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem, já o “aprender” passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda (DELEUZE, 1988). “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 1188). Para a autora o aprender é um ato de adaptação com o já conhecido e de criação de agenciamentos complexos.

Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas ao contrário, um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (DELEUZE, 1988). Deleuze nos ensina a desviar, a mudar de direção, libertar no ensino tudo aquilo que entrava e deforma, enquanto que para Hugo Assmann:

Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a, etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender ‘coisas por demais sabidas’ e, re-sabe-las, re-saboreá-las – de um modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender (ASSMANN, 2007, p. 68).

Mapa - Cartografias de saber 1



Arquivo da Cutera

O desejo de aprender desde as concepções atuais permite pensar em um processo de desaprender, desterritorializar, um desfazimento da forma. O processo de aprender e desaprender supõe um terceiro momento que Fresquet chama de tempo de re-aprender, como um momento de síntese pessoal, “produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão cultural, no qual os significados coletivos tornam-se individuais” (FRESQUET, 2007, p. 51). O re-aprender transcende o aprender, amplia seu potencial e abre novos horizontes com outras possibilidades de conhecimento, outros modos de criação, produção e desenvolvimento humano.

Desaprender é animar-se a questionar tais verdades (...), é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (...) A partir dessa percepção, nascerá um esforço de desaprender, de gerarem novas reaprendizagens que possam vir a acontecer com toda a fortaleza própria dos significados que não cessam de serem criados (FRESQUET, 2007, p. 49).

A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, significância, valorização social, transcendência. Aprendemos com os outros, em experiências pessoais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente. Por isso, é tão difícil distinguir no ato de aprender os valores dos pré-conceitos e inclusive desvinculá-los das pessoas das quais os aprendemos. Porém, é necessário e não menos importante desaprender o já legitimado, os conceitos, as

Mapa - Cartografias de saber 2

Apec
 XXI SEMINÁRIO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES E ESTUDANTES BRASILEIROS NA CATALUNHA (APEC)
 XXI SEMINARIO ANUAL DE LA ASOCIACIÓN DE INVESTIGADORES Y ESTUDIANTES BRASILEÑOS EN CATALUNYA (APEC)
 XXI SEMINARI ANUAL DE L'ASSOCIACIÓ D'INVESTIGADORS I ESTUDIANTS BRASILEIRS A CATALUNYA (APEC)
 XXI ANNUAL SEMINAR OF THE ASSOCIATION OF BRAZILIAN RESEARCHERS AND STUDENTS IN CATALUNYA (APEC)

**A COOPERAÇÃO ACADÊMICA INTERNACIONAL
 DESAFIOS E PERSPECTIVAS**
 16 - 17 jun. 2016

**LA COOPERACIÓN ACADÉMICA INTERNACIONAL
 DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS**
 Centre Cívic Patí Llímena
 Carrer Regomir, 3
 Barcelona

**LA COOPERACIÓ ACADÈMICA INTERNACIONAL
 DESAFIAMENTS I PERSPECTIVES**
 Casa Amèrica Catalunya
 Carrer Còrsega, 199
 Entresuelo
 Barcelona

**THE INTERNATIONAL ACADEMIC COOPERATION
 CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

Apelo institucional:
 Centre Cívic Patí Llímena, Casa Amèrica Catalunya, BRASIL ASSOCIACIÓ, Apec

Realització:
 Apec

Arquivo da Cutera

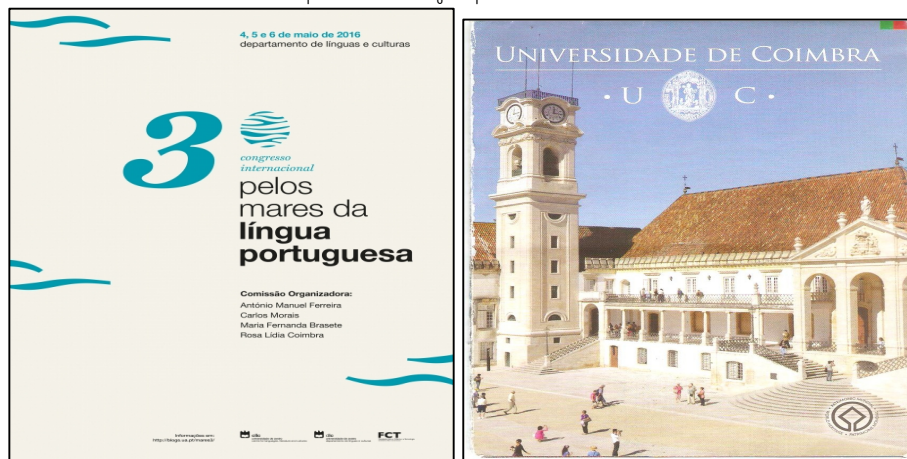
atitudes, os valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes, devemos evitar tudo aquilo que é carregado como mochilas pessoais, familiares e culturais (FRESQUET, 2007).

Desaprender é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor, questão da vida. Desaprender pode até indicar, erradamente, a idéia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. [...] Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é, também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada (FRESQUET, 2007, p. 49).

Há quem acredite que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, como produtos comprados num supermercado. Na concepção construtivista acredita-se que: “o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo, os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico” (JONASSEN, 1996, p. 70). Considerando o mundo como físico, mas também como simbólico.

A construção do conhecimento é fruto das ações dos aprendentes, o que faz com que eles se tornem cada vez mais autônomos intelectualmente, protagonistas de seu aprendizado, o que transforma a realidade. O aprender é “constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns aos outros e

Mapa - Cartografias de saber 3



Arquivo da Cutera

em que a repartição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” (DELEUZE, 1988, p. 31).

Já a aprendizagem, só acontece pela diferença, como uma espécie de território momentâneo, constituído por desterritorializações dadas pelos deslocamentos. “sendo a aprendizagem acontecimento e não forma definida, ela não trata de aprender, mas do desaprender” (SCHÉRER, 2005). O aprendizado é basicamente o resultado de um processo de construção. Nas palavras de Fernando Hernández:

El conocimiento no opera como una realidad autónoma, sino como una representación, un significado socialmente construido, y por tanto, su definición depende del lugar donde se habla, y del momento histórico y la cultura a cual se pertenece, el conocimiento “opera” desde un “self” (referencia que representa la capacidad del individuo de pensar en un contexto, sobre sí mismo) que está historia y culturalmente constituido (HERNÁNDEZ, 2003, p. 436).

Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir “visões e versões” não somente diante da realidade presente, mas sim diante de outros problemas e outras realidades (HERNÁNDEZ, 2003).

Segundo Fernando Hernández “nenhum outro ser vivo depende tanto da aprendizagem e do grupo para desenvolver seu potencial evolutivo” (HERNÁNDEZ, 1996, p. 50), ou seja, nossa construção depende do outro. O autor ainda acrescenta que o ensino baseado na aprendizagem construtivista põe em ênfase que os estudantes

Tradução minha: O conhecimento não opera como uma realidade autônoma, mas sim como uma representação, um significado socialmente construído, e por tanto, sua definição depende do lugar em que se fala, do momento histórico e da cultura a qual pertence, o conhecimento “opera” desde um “self” (referência que representa a capacidade do indivíduo de pensar em um contexto, sobre si mesmo) que está historicamente e culturalmente constituído (HERNÁNDEZ, 2003, p. 436).

necessitam estar ativamente implicados para refletir sobre seu próprio aprendizado, realizar interferências e experimentar conflitos cognitivos (HERNÁNDEZ, 1996).

O construtivismo não pode ser confundido como uma teoria singular ou unificada, mas sim uma relação de diálogo que estabelece com diversas perspectivas, ideias, realidades e visões de mundo. A realidade existe, tal como é, com independência da ação e o conhecimento dos seres humanos.

Em um momento de meu aprendizado li uma frase que me fez pensar sobre minha pesquisa: “mirar desde arriba, desde abajo e darle la vuelta” é assim que relaciono os Objetos Digitais de Aprendizagem com o pensamento construtivista, ciente que há uma carga política, interesses nestas produções de conhecimentos e não poderiam e nem deveriam ser de outra maneira.

Ao se fazer uma relação entre a abordagem pedagógica construtivista e Educação Mediada é importante salientar como premissa essencial a de que “o indivíduo é agente de seu próprio conhecimento. Isto é, ele constrói significados e define sentidos de acordo com sua realidade e a partir de suas experiências e vivências em diferentes contextos” (DAL MOLIN, 2008, p. 12). Para Jonassen:

O construtivismo pode fornecer bases teóricas para algum ambiente de aprendizagem a distância único e excitante. Estes ambientes devem consistir de combinações de trabalho colaborativo apoiados pelo computador, sistema de apoio ao desempenho eletrônico, exploração proposital da internet, simuladores, hipermídia e o desenvolvimento de Web Page, ambientes de aprendizagem interativa, apoio do computador para a aprendizagem colaborativa e ferramentas da mente como instrumentos de reflexão do conhecimento. A aprendizagem a

Mapa - Cartografias de saber 4



Arquivo da Cutera

distância será mais efetiva quando as cabeças pensantes forem substituídas por ambientes de aprendizagem estimulantes (JONASSEN, 1996, p. 84).

A perspectiva construtivista dará respaldo à prática pedagógica, com a questão da interatividade, da aprendizagem colaborativa, da autonomia e das novas perspectivas obtidas a partir do uso da Tecnologia de Comunicação Digital. Além do mais, os princípios construtivistas fornecem um viés ideológico a fim de auxiliar projetistas, professores e demais atores na criação de meios digitais colaboracionistas direcionados ao ensino, que apoiem experiências autênticas, atraentes e reflexivas (JONASSEN, 1996).

O construtivismo comunga com a concepção rizomática, no que diz respeito a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, com muitos entraves que dificultam a tessitura do fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida dos aprendentes. Na visão da Educação Mediada, a mera transposição necessita ser combativa e superada, num incentivo a criação e considerando os potentes espaços de aprendizagem.

O construtivismo comparte o propósito de compreender o mundo complexo da experiência desde o ponto de vista de quem os vive (SCHWANDT, 1994). Buscarei viver de modo que o construtivismo esteja sempre presente em minhas práticas, como também, de uma maneira mais específica neste trabalho, encontrando subsídios para que

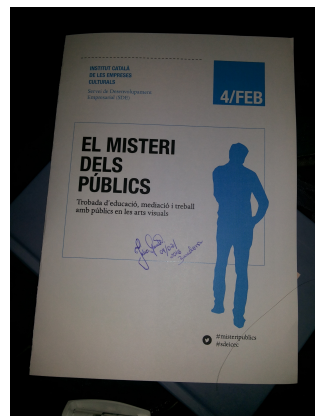
Mapa - Cartografias de saber 5



Acervo Fotográfico da Cultura: Experimentada em 02/06/2016- Barcelona/Espanha

a abordagem não se limite apenas à teoria, mas que as experimentações sejam de fato construtivistas.

Mapa - Cartografias de saber 6



Cirquero da Cutera

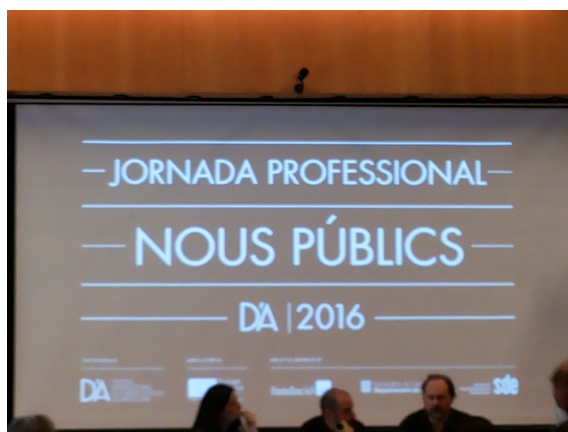
O devir transdisciplinar

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. (Marin, 2003b, p. 71).

Com o intuito de questionar o excesso de fragmentação no ensino, uma realidade que me acompanha desde o início de minha vida escolar, e somente acreditando que é possível outras formas de produzir conhecimentos, que pretendo falar sobre as disciplinas e no que acredito, na transdisciplinaridade, como sendo um dos vetores para a produção de Objetos Digitais de Aprendizagem e Educação Mediada.

Em minha dissertação **Xanadu** (GRANETTO, 2014), como parte da coleta de dados, realizei um Ateliê sobre a produção de materiais digitais. Naquele momento a intenção foi apresentar aos professores da Rede Municipal de Educação de Cascavel – PR, não apenas como produzir, conduzindo para programas específicos, meramente tecnológicos, mas sim refletir de maneira conjunta as possibilidades e abordagens pedagógicas para a construção destes materiais. Propus uma abordagem transdisciplinar

Mapa - Cartografias de saber 7



Arquivo Fotográfico da Cultura: Experimentação em 25/06/2016 - Barcelona/Espanha

de produção, que logo de início foi aceita por todos os participantes, afinal a palavra estava e ainda está de moda, assim como a interdisciplinar, ambas presentes nos diversos documentos oficiais e no discurso dos educadores. Mas afinal o que é uma abordagem transdisciplinar? E existe diferença entre ela e a interdisciplinar, pluridisciplinar e a multidisciplinar?

Questionamentos como estes nos desafiaram e nos fizeram perceber, eu como mestranda pesquisadora aprendente e os professores participantes do Ateliê, o quanto os termos são confundidos. Somente após muitas leituras e discussões, foi possível o entendimento e a clareza em relação às características e as potências de cada um dos termos.

Utilizarei como teórico destas discussões Edgar Morin, foi com ele e com o curso online gratuito em sua plataforma, que após muitas leituras, falas, discussões e encontros com minha orientadora, que compreendi a diferença entre os termos e a importância de considerar e reservar um espaço neste texto para a transdisciplinaridade. Antes de apresentar o que entendo por inter-multi-pluri-transdisciplinaridade, trago os quatro conceitos de disciplina, de acordo com o dicionário:

A palavra “disciplina”, origem da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, designava de acordo com o teórico Edgar Morin (2003c, p. 106) “um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento que permitia a autocrítica; em seu sentido degradado, a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade”.

Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/disciplina/>. Acesso: 05/07/2016

Mapa – Conceito de Disciplina



Elaborado pela Cutera: 05/07/2016

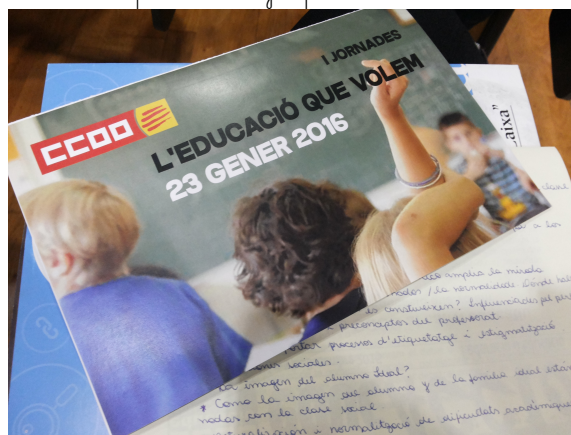
Para este estudo o que interessa é a disciplina como matéria, o que o dicionário considerou com a afirmação: “Cada uma das matérias ensinadas na escola”, mas de fato pensar nos demais sentidos favorece a minha compreensão para todo o efeito que a nomenclatura carrega. Edgar Morin argumenta:

A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2003c, p. 105).

A organização disciplinar tem uma história, um nascimento, uma institucionalização, uma evolução, ela foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas, desenvolveu-se depois, no século XX, com o progresso dado à pesquisa científica (MORIN, 2013).

Isto significa que para as disciplinas essa história *está* inscrita na Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; daí resulta que as disciplinas nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela (MORIN, 2003c, p. 105).

Mapa - Cartografias de saber 8



Arquiro da Cutera

Muitos, que desconhecem ou ignoram a história, argumentam que a organização das disciplinas é a única forma legitimada pela cultura e pela sociedade, há muitos anos, como maneira de ordenar e articular os conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998). Fernando Hernández ainda comenta que há uma “persistência em adotar a organização do currículo por disciplinas como resposta única às necessidades educativas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 42).

Uma persistência e resistência às mudanças, que muitas vezes encontramos em qualquer nível escolar, tudo em caixinha, como se cada disciplina tivesse um limite, como um copo de água, em que posso preencher somente até a borda, depois disso transborda. Assim são as disciplinas, com suas limitações, entraves e com o velho discurso ainda proferido no contexto educativo: “isso não é da minha alçada”.

A fala: “isso não é da minha alçada”, me recorda o quanto ficava indignada com um professor que sempre reproduzia a escrita de maneira equivocada na lousa e ainda reforçava que a obrigação dele não era escrever correto, não era sua área de atuação, isso ele deixaria para os professores de língua portuguesa, ou seja, se ele aprendesse a escrever correto o seu copo iria transbordar. Acredito que não fui a única que teve um professor assim, quantos docentes, durante o percurso profissional, seguiram e ainda seguem acreditando que já sabiam/sabem tudo que lhes competia/compete, e repetindo os discursos “minha disciplina vai até aqui” ou “isso já não sei” e ainda, “esse assunto não faz parte da minha disciplina”.

Além destes problemas históricos no campo escolar, as disciplinas dão a sensação que existe o topo da aprendizagem, iludindo aquele que estuda e dedica-se

Mapa – Conhecimentos publicadas 1



Arquivo da Cutera

apenas à aquela disciplina, que já sabe tudo a respeito, que o conhecimento teve um início, meio e fim e que ele já atingiu a totalidade, uma falsa ilusão de uma hiperespecialização.

(...) a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte (MORIN, 2003c, p. 106).

São muitos os riscos provocados por aqueles que enclausuram as disciplinas e reforçam um ensino em parcelas e fragmentos, como se cada qual estivesse protegido, além do perigo do “coisificado”. Outro entrave é a valorização da hiperespecialização, não percebendo que ela impede a percepção do global, de um ensino integrado e contextualizado.

Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2000, p. 41).

Como dito por Morin, a cultura disciplinar parcela, desune os saberes, aprendemos nos bancos escolares a separar, a isolar, a compartimentar ao invés de unir

Mapa - Conhecimentos publicados 2



Arquivo da Cultura

e articular os conhecimentos. Seguindo por outra direção, devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, “levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se” (MORIN, 2003c, p. 115).

Além de desunir os saberes, a organização disciplinar empobrece o ensino, impossibilita aprender “o que está tecido junto, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo” (MORIN, 2000, p. 41), de maneira severa ela controla o que deve e o que não deve ser transmitido, sem nenhuma preocupação relacionada à subjetividade dos aprendentes e as exigências sociais. Os conhecimentos vinculados às disciplinas são “campos fechados e favorecidos de um currículo fragmentado, distanciado das transformações sociais, das mudanças nos saberes disciplinares e nas vidas dos alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 41).

Os conteúdos disciplinares, em muitas situações são tidos como dogmas e, portanto, dominam os ambientes educativos, os currículos, as avaliações, os professores, os estudantes, enfim, tudo que está relacionado ao movimento escolar oficial. Encontrar formas de superar este paradigma da fragmentação é um grande desafio. Um desafio que há um tempo considerável já está sendo superado por aqueles que não acreditam mais na mera acumulação e reprodução de conhecimentos. Decorrente disso, os termos inter-multi-pluri-transdisciplinares ganham relevante espaço nos documentos, materiais didáticos e discursos dos educadores, uma maneira de transformar os princípios que organizam os conhecimentos.

Mapa – Conhecimentos publicados 3



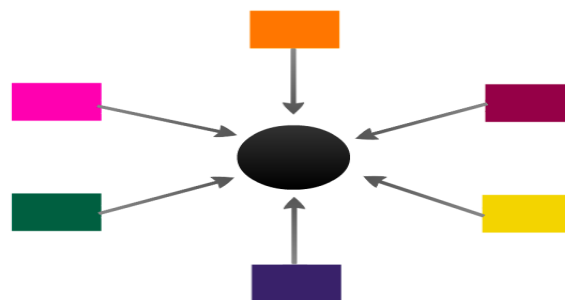
Arquivo da Cutera

Não interessa para este momento a discussão demarcatória da presença dos termos inter-multi-pluri-transdisciplinar, no discurso histórico educativo. Vale apontar a diferenciação entre eles, assim, o termo Interdisciplinar, indica que há um princípio de interação entre as disciplinas, sob um ponto comum de um determinado objeto. Para a interdisciplinaridade o ponto de partida ainda é das disciplinas para o objeto, ao contrário do que acontece com a transdisciplinaridade, em que a relação entre a disciplina e o objeto se inverte. Morin (2003c) assinala que a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazer nada, além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas soberanias em relação às invasões do vizinho, além disso, pode significar também uma cooperação mútua.

Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade." Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar (MORIN, 2003c, p. 135).

Já a multidisciplinaridade é vista como a forma de considerar um determinado objeto de pesquisa sob o aspecto de diferentes disciplinas, neste formato, embora o objeto de estudo seja o mesmo, a contribuição de cada disciplina ainda é compartimentalizada, não interagindo entre si (NICOLESCU, 2001). A relação

Mapa - A Interdisciplinaridade



Concepção e Elaboração da Autora: 22/04/2015

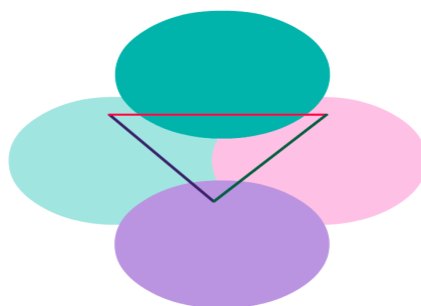
estabelecida entre as disciplinas possui fronteiras e limites. “A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema” (MORIN, 2003c, p. 115).

O físico Nicolescu (1999), em seu texto “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, declara que a linguagem disciplinar ergue barreiras que impossibilitam e inviabilizam diálogos entre os saberes das diversas áreas do conhecimento. O autor ainda acrescenta que a necessidade de se criar laços entre as disciplinas vem desde a metade do século XX, com o surgimento da transdisciplinaridade e da pluridisciplinaridade.

Assim como a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. O formato pluridisciplinar adiciona algo a mais à disciplina em questão, mas esse algo a mais pertence exclusivamente àquela própria disciplina. Em outras palavras, seu procedimento ultrapassa os limites de uma disciplina, mas seu objetivo está restrito ao quadro disciplinar em questão. Nas palavras de Nicolescu: “a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única e mesma disciplina efetuada por diversas disciplinas ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2001, p. 1).

Em minha dissertação de Mestrado, já apontava alguns questionamentos sobre a transdisciplinaridade, destacando que ela “é vista como o estágio final de uma visão de ciência evolucionista que se inicia com a disciplina, evolui para a multi, pluri, inter e finalmente para a transdisciplinaridade” (GRANETTO, 2014, p. 51). Para Nicolescu

Mapa - A Multidisciplinaridade



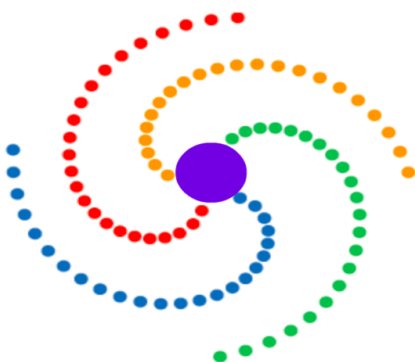
Concepção e Elaboração da Cutera: 22/04/2015

(1999), ela indica àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. “Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p.33). Já para Edgar Morin, a transdisciplinaridade:

trata-se freqüentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum (MORIN, 2003c, p. 115).

Para Fernando Hernández (1998), considerar uma perspectiva transdisciplinar do saber requer primeiramente questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita e questionar a realidade baseada em verdades estáveis e objetivas, reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, a realidade que representam e as representações que tratam de influir nela. Incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza, e, além disso, introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões distintas, de maneira que o estudante comprove que a realidade se constrói a partir de pontos de vista diferentes e que alguns se impõem diante de outros, nem sempre pela força de argumentos, mas também pelo poder de quem os estabelece.

Mapa - A Pluridisciplinaridade



Concepção e Elaboração da Autora: 22/04/2015

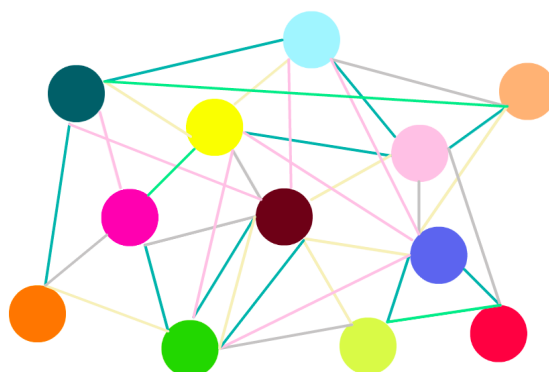
É somente no movimento transdisciplinar que é possível desenvolver uma fluidez entre os conhecimentos, aproximando o ser humano aos outros, com a natureza e a si próprio, sendo algo efetivo e afetivo, que desperta afectos e sensibilidade. Desta maneira, a transdisciplinaridade nos convida a “um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (MORIN, 2003c, p. 116).

O desenvolvimento de um ensino transdisciplinar possibilita assimilação e diálogos entre muitos saberes e culturas, levando os estudantes a decodificar e ressignificar as mais variadas informações provenientes de distintos níveis de conhecimento concebidos pelos seres humanos. Assumindo assim, “o movimento transdisciplinar exige uma postura intelectual e sensível diante do mundo” (GRANETTO, 2014, p. 20).

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efetivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual (HERNÁNDEZ, 1998, p. 59).

Sigo em direção a um caminho transdisciplinar, pois acredito que ele é o mais apropriado para que haja uma significativa mudança em nossos comportamentos, atitudes e pensamentos. Somente assim, evuiremos de fato para seres aprendentes, pois só com o transdisciplinar é possível uma associação entre o eu, a sociedade, o corpo, a mente e a emoção, enraizando o conhecimento físico, e igualmente biológico,

Mapa - A Transdisciplinar



Concepção e Elaboração da Cutera: 22/04/2015

numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. “A ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial” (MORIN, 2003c, p. 139).

A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino, da escola à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos (NICOLESCU, 2001, p. 9).

Porém, para que isso ocorra, devemos ter em mente que mudanças e reformas são essenciais, não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. Para o ensino se tornar transdisciplinar, o pensamento deve evoluir ao nível complexo (MORIN, 1998).

Acredito, assim como Dal Molin, que seja possível promover na prática o movimento transdisciplinar, para que todo o material, sendo ele Objeto Digital de Aprendizagem ou não, “se apresente como um produto que possibilite aos professores-autores produzirem novos conhecimentos e não apenas decalcar procedimentos metodológicos convencionais e até ultrapassados” (DAL MOLIN et al, 2008, p. 07). A autora acrescenta:

Mapa - Movimento Transdisciplinar



Cidade Fotográfica da Autora: Arte na Rua - Lisboa/Portugal - 11/05/2016

Quando se pensa em desenvolvimento de material didático para o processo ensino-aprendizagem mediado, o foco principal deve estar norteado pela prática baseada na inter e na transdisciplinaridade necessárias a um bom encaminhamento para a apropriação e construção de novos conhecimentos (DAL MOLIN et al, 2008, p. 07).

Construir ODA sob um aspecto transdisciplinar exige uma contextualização maior, procurando demonstrar que, por mais distante que possa parecer, tudo está relacionado, a visão transdisciplinar de ciência também inclui a alteridade, ou seja, “construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e incluo também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes” (GRANETTO, 2014, p. 54).

O Objeto Digital de Aprendizagem, para de fato fazer a diferença, deve superar a aridez da disciplina, que busca e encontra o repouso, a tranquilidade e os espaços fixos, e também deve evoluir para uma perspectiva transdisciplinar, que promova o saber de uma maneira aberta, sem fronteiras, nem início e pontos finais. Um saber que busca uma linha de movimento, uma vibração de intensidades.

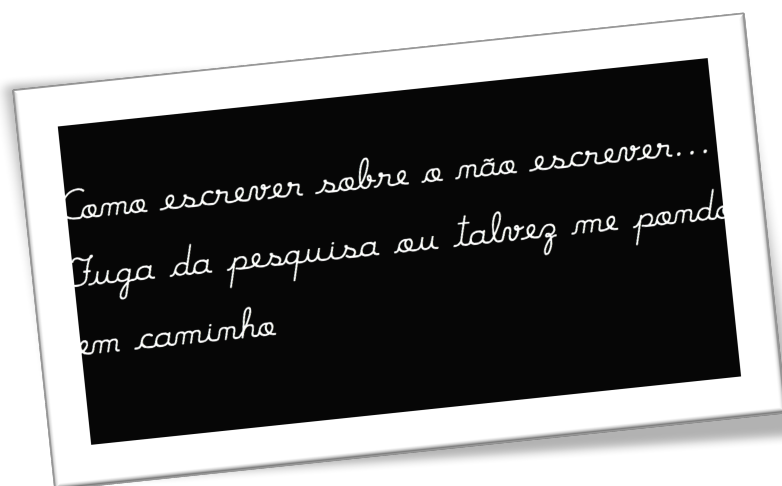
"Estudei o mapa, não como geógrafo, mas como pintor. E como os trajetos não são reais, assim como os devires não são imaginários, na sua reunião existe algo de único, que só pertence à arte" (Deleuze, 1997, p. 78).

Cfectos transversais

*No futuro só vai continuar trabalhando
quem estiver aprendendo intensamente por
toda a vida
(Gassmann e Mo Sung, 2000, p. 13).*

Tenho a sensação que a porcentagem de meu aprendizado adquirido durante a educação básica, fundamental, média e superior foi inferior à carga horária dedicada aos bancos escolares. Até quando parte das instituições escolares estarão carregadas de conteúdos sem sentido para a vida dos aprendentes?

Pierre Lévy (1999, p. 159) alerta no livro *Cibercultura* que “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”, em outras palavras, grande parte dos conhecimentos são tidos como um pacote de informações impermeáveis, que desconsideram qualquer articulação com as problemáticas da vida social e pessoal. O modelo de formação de mão de obra descartável e mecanizada, que infelizmente permanece em muitas instituições, deve ser combatido e renovado por outras rotas do saber, agregando novas significações de acordo com as necessidades reais dos estudantes.



É por acreditar no potencial da EMe que acrescento como um dos vetores para a elaboração de Objetos Digitais de Aprendizagem o aprender para a vida. Tendo o aprendente como um fazedor de sua história, que seja capaz de se posicionar de maneira crítica em diversas situações, que compreenda a cidadania, a natureza, a vida, valorizando sua amplitude, de maneira articulada, implicando em uma nova atitude diante do mundo, com os que estão ao seu redor e consigo mesmo. “A aprendizagem em si é tão importante quanto o conhecimento do mundo, um conhecimento em si que finalmente nos leva a perceber quem somos” (LÉVY, 2001, p. 256).

Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e [...]. O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária [...]. Desse modo, a condição humana deveria ser objeto essencial de todo conhecimento (MORIN, 2000, p. 35).

A condição humana como objeto essencial de todo o conhecimento está em sintonia com as ações transversais e com o aprender para a vida, que devem ser trabalhadas de modo integrado, pois se referem às questões sociais a serem abordadas em sua complexidade. “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2000, p. 11).

Mapa – Em busca de conhecimento 1



Arquivo da Cutera

Estar de acordo com o pensamento transversal é levar em conta que aprendemos o tempo todo, em todos os ambientes, sendo eles formais ou informais. Pensar na produção de Objeto Digital de Aprendizagem desta maneira faz toda diferença ao desejarmos novos formatos de nos apropriarmos e construirmos conhecimentos.

Os temas transversais presentes nos Objetos Digitais de Aprendizagem têm como objetivo relacionar os conteúdos tidos como profissionais, acadêmicos e científicos às questões da vida cotidiana, e ir de encontro aos interesses dos estudantes que “toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 1999, p. 171-172). A beleza da transversalidade é ir além e possibilitar ao aprendente uma formação integrada, não apenas como um profissional capacitado em sua área específica como também um transformador de sua realidade. Como apresenta Lévy:

É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (LÉVY, 1999, p. 174).

A Tecnologia de Comunicação Digital permite a expansão do conhecimento, já que admite inter-relações e novas compreensões que valorizam e dão sentido aos saberes. Com os Objetos Digitais de Aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de estudarem na rede, com a presença de um professor/tutor que orienta a aprendizagem,

Mapa – Em busca de conhecimento 2



Arquivo da Cutera

como também de forma autônoma, em ambas, os saberes devem estar vinculados à vida social.

Mas de todo modo, o que se entende por transversalidade? Segundo Nicolescu (1999) a transversalidade é uma unidade aberta para o conhecimento, presente na esfera afetiva, criadora de sensações. Já o autor René Barbier (1998) entende por transversalidade:

Uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de “banho de sentido” em que se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial (BARBIER, 1998, p. 170).

A transversalidade é entendida como o fim da compartimentalização, pois “as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento. Trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas” (GALLO, 2008, p. 33). Desde este posicionamento, compreendo que a transversalidade está relacionada ao reconhecimento da multiplicidade de saberes, considerando tais temas em conjunto com a realidade, na busca de intervir na realidade para transformá-la, abrindo assim espaço para transitar entre os saberes outros.

A discussão vai ao encontro do raciocínio de Hugo Assmann, que compreende o conceito de transversalidade como uma lógica de transitar/transmigrar, ou seja, “um

Mapa - Consell del Cent 432



Cervos Fotográfica da Cutera: Nesse lar - Barcelona/Espanha 19/03/2016

modo de pensar e agir, segundo uma racionalidade em trânsito” (ASSMANN, 2007, p. 100). O transitar nos permite estar em uma condição de pleno movimento.

O transitar em movimento, integra o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, no qual, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, é aí que entra a transversalidade. Ela seria justamente a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas. A transversalidade é considerada, no sentido em que é aqui trabalhada, tanto na sua produção quanto na sua comunicação e aprendizado (GALLO, 2004).

A transversalidade é tida aqui como um percurso rizomático. Rizomático porque está sempre em relação, se conectando ou produzindo linhas de fuga, escapadas da trama sem destino aparente além de seu próprio caminho. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões outras, conexões sempre novas. Fazer rizoma com os estudantes, viabilizar rizomas entre os atores do processo educativo, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos, pois “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 48).

Os aprendentes estão em contínuo aprendizado, e os acontecimentos são cada vez mais globais, mais planetário. Com isso, a transversalidade, a transdisciplinaridade e a complexidade dialogam, criando uma rede de convergência, em que não há fronteiras nem limites, apenas o intuito de traçar a mesma rota e caminhar juntas.

Mapa - Piso 4 Puerta 8



Cicerva Fotográfica da Cutera: Nesse lar - Barcelona/Espanha 28/10/2015

Já discutia em minha dissertação de mestrado e persisto afirmando que o momento urge um repensar e um redesenhar das estratégias de elaboração de ODA, buscando novas formas de trabalhar sob um olhar transdisciplinar e transversal, visto como um meio poderoso para um novo modo de aprendizagem, aberto a trocas, cooperação, buscando conectar entre si os diferentes saberes (GRANETTO, 2014). A ideia de transversalidade alimenta a esperança para uma educação voltada ao desenvolvimento humano, uma via de acesso aos conhecimentos globais e planetários.

Mapa – Conhecimentos Transversal

Conhecimentos
Global
Planetários
Transversalidade

Elaborado pela Cutera: 04/04/2016

Tessituras Complexas

De toda modo, viver é, sem cessar, morrer e se rejuvenescer. Ou seja, vivemos da morte de nossas células, como uma sociedade vive da morte de seus indivíduos, o que lhe permite rejuvenescer (Morin, 2011, p. 63).

Para educar em tempos de Cultura da Convergência e da Era Planetária, voltada para outras e novas maneiras de construir conhecimentos, não se faz necessária apenas uma produção inovadora de materiais e metodologias, mas sim distintos olhares e distintos pensamentos. E um pensamento que faz todo sentido ao trabalharmos com a Educação Mediada e com a produção de Objetos Digitais de Aprendizagem, é o proposto pelo educador e filósofo Edgar Morin, o pensamento complexo.

Entre os anos 1976 e 1988, Edgar Morin escreve o livro “Introdução a complexidade”, uma compilação de ensaios e apresentações realizadas pelo autor. É neste período que o filósofo inicia suas discussões e estudos sobre a complexidade, desenvolvendo um modo complexo de pensar a experiência humana. Mas afinal, o que Edgar Morin entende pelo termo complexidade?

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas

Mapa – Território complexo



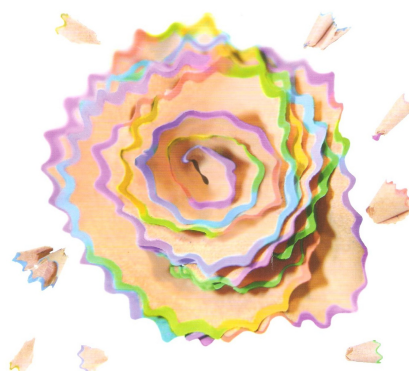
Cicero Fotográfica da Cútera: Museu de Tarragona/ Espanha 25/06/2016

inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (MORIN, 2011, p. 13 e 14).

Em consulta ao dicionário da língua portuguesa: <https://www.dicio.com.br>, encontrei diferentes conceitos de complexidade, tais como: a) característica do que é complexo, de difícil compreensão ou entendimento, b) qualidade do que é difícil, confuso e complicado e c) elemento cujas relações de interdependência são incompreensíveis. O termo complexidade em muitos dicionários aparece como sendo sinônimo de complicação, essa associação entre as duas palavras, “não se encontra apenas no âmbito da linguagem cotidiana, mas também em diferentes domínios científicos” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 42).

Em francês, a palavra “complexo” aparece no século XVI, sua origem é do latim *complexus*, que significa “que abraça”, particípio do verbo *complector*, que significa eu abraço. Já na língua espanhola, aparece por volta dos anos 1250 e provém do latim

Mapa - Complexo



Arquivo da Cutera - Capa da Revista "Giroma Temps de Flores" - Juntamente de Giroma - Maio de 2016.

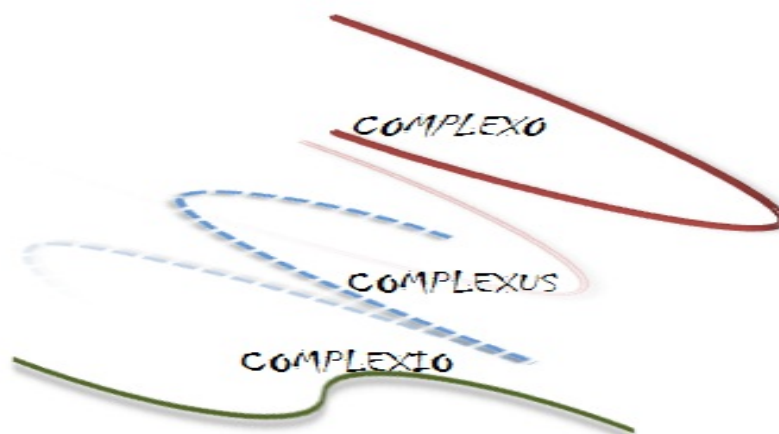
complexio com o significado de amálgama ou conjunto (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003).

Para Morin, Ciurana e Motta (2003) a complexidade afeta sobretudo nossos esquemas lógicos de reflexão e obriga-nos a uma redefinição do próprio papel da epistemologia. O termo não pode mais que expressar nossa perturbação, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para colocar em ordem nossas ideias. É complexo o que não pode fornecer nenhuma elucidação: “o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (MORIN, 2011, p. 05).

Para um melhor entendimento do pensamento complexo, Morin desfaz duas ilusões que desviam as mentes do problema do pensamento complexo. A primeira é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade, em que nessa vontade de simplificação, o conhecimento científico tinha como missão desvelar a “simplicidade escondida por trás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos. Talvez isso se desse porque, privados de um deus em que não podiam crer, os cientistas tinham necessidade inconsciente de ser tranquilizados” (MORIN, 2011, p. 59).

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente

Mapa - *Complexus complete*



Elaborado pela Cutara: 15/02/2016

ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2011, p. 06).

De acordo com Edgar Morin, quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. O pensamento simplificador é perigoso, ele reduz, diminui e até mesmo exclui. Neste sentido, é preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2011, p. 83). Dos estragos podemos destacar, no campo educacional, o da organização das escolas em disciplinas, por faixa etária, filas ordenadas por tamanho.

A dimensão complexa acontece em todos os setores da vida, não se deve acreditar que a questão da “complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana” (MORIN, 2011, p. 57).

A segunda ilusão, esclarecida pelo autor, é confundir a complexidade com a completude. “É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador)” (MORIN, 2011, p. 06). O conhecimento completo é impossível nesta visão, o pensamento complexo em sua intensidade deseja o conhecimento multidimensional.

A complexidade é diferente de completude. Imagina-se com frequência que os defensores da complexidade pretendem ter

Mapa – Universitat Oberta de Catalunya Ciberespacio

Disponível em : <http://www.uoc.edu/portal/es/index.html>. Acesso em 04/04/2017

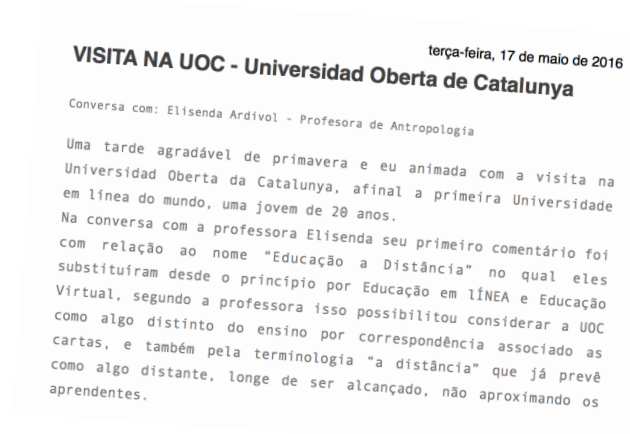
visões completas das coisas. Por que pensariam assim? Porque é verdade que pensamos que não se podem isolar os objetos uns dos outros. No fim das contas, tudo é solidário. Se você tem o senso da complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o senso do caráter multidimensional de toda a realidade (MORIN, 2011, p. 68).

O grande desafio da complexidade é superar o paradigma da simplificação, sem confundir com a completude. Neste sentido, a complexidade está mais para uma palavra-problema do que para uma palavra-solução. Em que o “verdadeiro problema não consiste em transformar a complicação dos desenvolvimentos em regras cuja base é simples, mas assumir que a complexidade encontra-se na própria base” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 45). É desta maneira que o pensamento complexo nos permite despertar e restabelecer um conhecimento que se encontra adormecido.

Ao se tratar de conhecimento científico, “foi durante muito tempo e com frequência ainda continua sendo concebido como tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem” (MORIN, 2011, p. 05). Foi com o surgimento do conceito “complexidade” nas ciências que foi possível e permitiu reorientar esse termo de outro modo a tal ponto que se tornou necessário reformular e repensar na própria dinâmica do conhecimento e do entendimento (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003).

Trata-se de estabelecer a relação entre ciências naturais e ciências humanas, sem as reduzir umas às outras. Afinal, nem o humano se reduz ao biofísico, nem a ciência biofísica se reduz às suas condições antropossociais de elaboração. O problema de uma

Mapa – Visita Universitat Oberta de Catalunya



Arquivo da Cutera - Acontecimento em: 17/05/2016

política de investigação é que não se pode reduzir ao crescimento dos meios postos à disposição das ciências. Trata-se, também, de que a política de investigação possa ajudar as ciências a realizarem as transformações - metamorfoses na estrutura do pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda. Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre ela mesma (MORIN, 1982).

O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2003b). O complexo nos protege da inteligência cega, que destrói os conjuntos e as totalidades, que isola todos os seus objetos do seu meio ambiente, natural, concebendo o elo inseparável entre o observador e a coisa observada (MORIN, 2003b).

Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, hipermetrópe, daltônica, coalha; ela muito frequentemente acaba ficando cega. Ela aborta todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, também, todas as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2003b, p. 71).

Quanto mais é complexo, mais é diverso, mais há interações, mais há acasos, há devires e linhas de fuga, ou seja, que a mais alta complexidade desemboca finalmente na desintegração (MORIN, 2011). O princípio da complexidade estabelece um pensamento que busca distinguir sem separar, ao mesmo tempo que busca reunir. “O

Mapa - Universitat Oberta de Catalunya

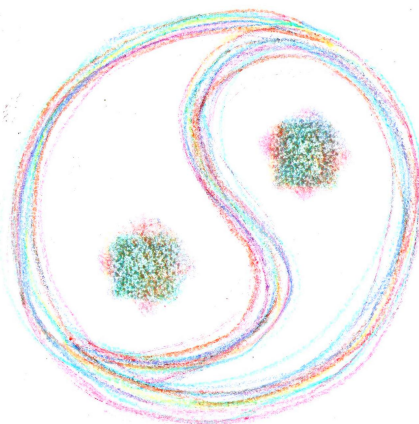


propósito do pensamento complexo é, ao mesmo tempo, o de reunir (contextualizar e globalizar) e de ressaltar o desafio da incerteza” (MORIN, 2003b, p. 71). Não podemos confundi-lo com um pensamento que exclui a certeza pela incerteza, a separação pela inseparabilidade, a lógica para assim permitir as transgressões, ao contrário, o procedimento consiste “em se fazer uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (MORIN, 2003b, p. 75).

Não se trata, portanto, de se abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los em uma concepção mais rica. Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica [...]. Em suma, o pensamento complexo não é contrário do pensamento simplificador, ele o integra (MORIN, 2003b, p. 75).

O pensamento complexo como integrador e articulador, não é todo harmonioso, não há nenhuma receita de equilíbrio, pelo contrário, ele é contraditório, compreendido como uma relação dialógica e de desordem “num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana” (MORIN, 2011, p. 89). Desde este ponto de vista, encontra-se, na história da filosofia ocidental e oriental, numerosos elementos e premissas de um pensamento da complexidade. Desde a Antiguidade, já com o pensamento chinês, que fundamenta-se na relação dialógica,

Mapa Yin e o Yang



ora complementar, ora antagônica, entre o *yin* e o *yang* e, conforme Lao Tsé, é a união dos contrários que caracteriza a realidade (MORIN, 2003b).

A complexidade é a união entre a Unidade e a Multiplicidade, não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas sim permite uma comunicação mútua, estabelecendo um intercâmbio, um diálogo entre uma e outra. Assim sendo, “a complexidade diz respeito não apenas à ciência, mas também à sociedade, à ética e à política. É, portanto, um problema de pensamento e de paradigma que envolve uma epistemologia geral” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 52).

Nas palavras de Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 54), “um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional”. Como modo de pensar, o pensamento complexo se cria e se recria no próprio caminhar, agindo em um movimento que não tem nem um início nem um fim.

O pensamento complexo é por essência o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo de reconhecer o singular, o uno, o individual e o concreto (MORIN, 2003b). Possivelmente, um dos principais aspectos que identificam a complexidade é sua característica não simplificável, que traduz uma incerteza que não se pode erradicar no próprio seio da cientificidade (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003).

Para a complexidade, o conhecer é construir uma espécie de tradução do mundo exterior, das realidades, em que o já conhecido e o conhecimento novo dialogam, se

Mapa - *Cis conexões*



Arquivo da Cutera

conectam, em outros termos “o conhecimento supõe uma relação de abertura e fechamento entre o conhecendo e o conhecido” (MORIN, 2011, p. 110).

A educação, sob a luz do pensamento complexo, deve considerar que a experiência do século XX, em especial com o uso da Tecnologia de Comunicação Digital, revela “um novo aspecto da incerteza”. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 55), em que é preciso “reaprender a aprender com a plena consciência de que todo conhecimento traz em si mesmo e de forma ineliminável a marca da incerteza” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 55 e 56).

O pensamento complexo sabe que existem dois tipos de ignorância: a daquele que não sabe e quer aprender e a ignorância (mais perigosa) daquele que acredita que o conhecimento é um processo linear, cumulativo, que avança trazendo a luz ali onde antes havia escuridão, ignorando que toda luz também produz sombras como efeito (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 55).

A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna “prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos” (MORIN, 2011, p. 82). Acredito, assim como Morin (2011, p. 16) que “só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento”. O que pretendo é aproximar e estabelecer um diálogo filosófico e pedagógico da produção de Objetos Digitais de Aprendizagem com o pensamento complexo.

Mapa – Diálogo Complexo



Arquiver da Cutera

Os Objetos Digitais de Aprendizência para a Educação Mediada necessitam superar a ideia de uma entidade fechada, pois isso implica uma visão de mundo classificadora, analítica, reducionista, inserida em um sistema de coordenadas e causalidade unilinear, na qual “as pessoas que vivem no universo classificatório agem com a percepção de que todo sistema é fechado, a menos que ele seja especificado de outro modo” (MORIN, 2011, p. 23). Nos dizeres de Dal Molin:

O conhecimento global ainda carece de organização; sobre a necessidade de construirmos uma nova ótica de conhecimento; sobre “complexidade” e as formas de pesquisa e estudo que ultrapassem o enfoque das disciplinas cindidas, seccionadas; sobre a proposição de uma outra linha de pensamento que se entrelace à complexidade das realidades descobertas pela ciência pós-Einstein (DAL MOLIN, 2003, p. 98).

Dal Molin comenta a respeito da necessidade de uma nova ótica de conhecimento, que carece de organização, ressalto que quanto mais complexa uma organização, seja ela um conhecimento, uma Educação Mediada ou a produção de Objetos Digitais de Aprendizência, mais ela tolera a desordem e isso lhe dá vitalidade, pois os atores estão aptos a tomar iniciativas para resolver este ou aquele problema sem ter de passar pela hierarquia central, sendo essa a maneira mais inteligente de responder a certos desafios do mundo exterior (MORIN, 2011).

Pensar na EMe e na produção de Objetos Digitais de Aprendizência de uma maneira complexa, implica em experimentar esquemas não simplificadores, que vão além de modelos prontos, acabados e triviais, são estratégias alternativas, movimentos

Mapa Complexa Organização



Cervna Fotográfica da Cultura: Gijón/Espanha - 16/05/2016

que se entrecruzam, compondo Acontecimentos, e intensas Experimentações.

Uma das preocupações fundamentais de toda educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência política na *polis*. Nesse sentido, qualquer estratégia alternativa aos esquemas simplificadores, redutores e castradores presentes nas diferentes dimensões do humano e de seu meio, deve ser bem acolhida, visto que esquemas simplificadores dão lugar a ações simplificadoras, e esquemas uni-dimensionais dão lugar a ações unidimensionais (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 51).

Concordo com Morin quando ele comenta que a complexidade é o desafio e não a resposta, na qual, há uma possibilidade de pensar através da complicação, através das incertezas e através das contradições (MORIN, 2011). A ideia de complexidade comporta a imperfeição, já que ela carrega a incerteza e o reconhecimento do irredutível. “A complexidade encontra-se onde não se pode superar uma contradição, até mesmo uma tragédia” (MORIN, 2011, p. 64). Na complexidade, surge um novo cenário, uma nova tela em que “todos podem conviver no mesmo palco, na mesma tessitura, conceitos ambivalentes e contraditórios que se orquestram em harmonia com a finalidade de concretizar-se em ações ou atos humanos em simbiose com a máquina” (DAL MOLIN, 2003, p. 140).

A impossibilidade da conclusão e do ponto final é o que move o pensamento complexo e é também a relação do que defendo neste trabalho, novas maneiras de produção de conhecimento, com pausas, mas sem finais e muitos desvios. A reflexão que propus neste platô me faz recolocar meu entendimento de uma dimensão que vai

Mapa - Castells

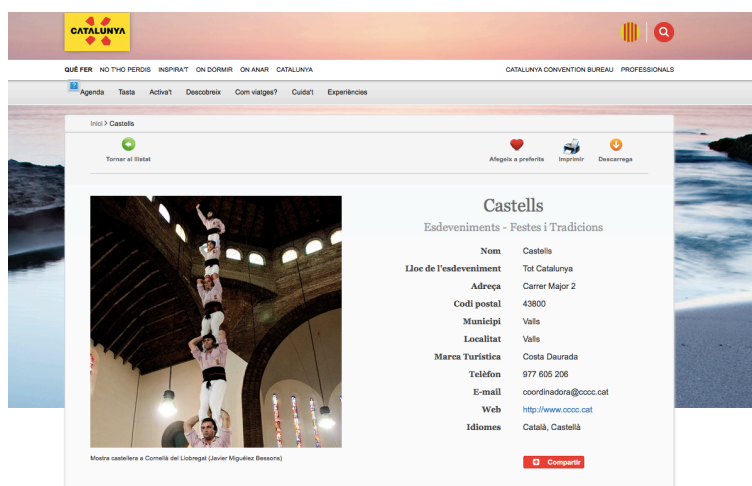


Cervos Fotográfica da Cutera: Jarragona (25/06/2016) e Girona (16/05/2016)/Espanha

além da simples melodia diária, percorrem outros sentidos, outras visões, e diante de todas as leituras, as conexões estabelecidas e da fala de Morin, “o todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2011, p. 75), algo ainda me intriga e me pergunto: Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

Todos numa coisa só, assim como os Castells, conhecidos também como Torre humana, levantada sem nenhuma ajuda mecânica, podendo chegar a dez andares, o que demonstra a grandiosidade de se trabalhar coletivamente, de modo complexo. O primeiro *Castell* é datado de 1770, considerado um Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, sendo tradicional na Catalunha. Tive a oportunidade de acompanhar algumas apresentações em cidades como: Barcelona, Girona e Tarragona, e é emocionante sentir de perto o espírito colaborativo dos Castells.

Para saber mais: <http://www.catalunya.com/castells-1-3-12567> Acesso em: 27/08/2016



The screenshot shows the website interface for 'Castells' on Catalunya.com. The page is titled 'Castells' and is categorized under 'Esdeveniments - Festes i Tradicions'. It includes a photograph of a human tower performance and a list of event details.

| Castells | |
|-------------------------------------|---|
| Esdeveniments - Festes i Tradicions | |
| Nom | Castells |
| Lloc de l'esdeveniment | Tot Catalunya |
| Adreça | Carrer Major 2 |
| Codi postal | 43800 |
| Municipi | Valls |
| Localitat | Valls |
| Marea Turística | Costa Daurada |
| Telèfon | 977 605 206 |
| E-mail | coordinadors@ccc.cat |
| Web | http://www.cccc.cat |
| Idiomes | Català, Castellà |

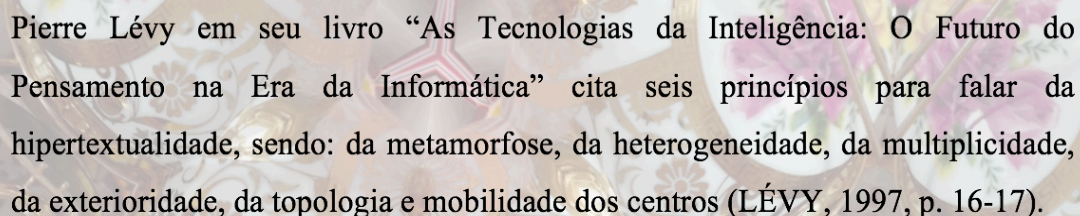
Emaranhados Hipertextuais

*Pese apenas que permaneçamos abertos,
benevolentes, receptivos em relação à
novidade (Lévy, 1999, p. 12).*

E quantas novidades que a Tecnologia de Comunicação Digital nos proporcionou nestas últimas duas décadas, com ela os conhecimentos passaram a ser mais ubiqüitários, dinâmicos, abertos e rizomáticos, eles transbordam em um emaranhado de linhas, fazendo com que o saber flutue pelas hipertextualidades do ciberespaço.

Com a TCD, é possível explorar certos modos de ensino antes não possíveis, novas relações com o saber são estabelecidas com a presença da hipertextualidade, das redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas de todos os recursos para a Educação Mediada, o essencial se encontra em um “novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LÉVY, 1999, p. 160).

O mundo virtual, ou o ciberespaço, funciona como um depósito de mensagens, um contexto dinâmico acessível a todos, portanto, democrático, de memória comunitária coletiva e colaborativa, alimentada em tempo real, neste sentido “na Web



Pierre Lévy em seu livro “As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática” cita seis princípios para falar da hipertextualidade, sendo: da metamorfose, da heterogeneidade, da multiplicidade, da exterioridade, da topologia e mobilidade dos centros (LÉVY, 1997, p. 16-17).

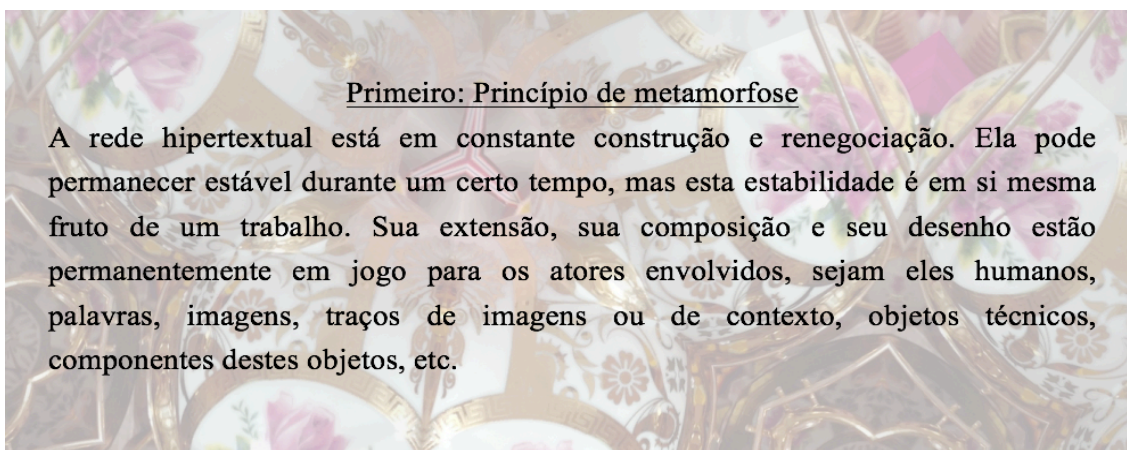
Disponível em: LÉVY, 1997, p. 16.

tudo se encontra no mesmo plano, no entanto, tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta” (LÉVY, 1999, p. 162). Nesta nova configuração de espaço, o que se pode perceber é o papel significativo desempenhado pelos “processos mediáticos contemporâneos e, em especial, dos novos agenciamentos da informação materializados pela linguagem hipertextual, nos hipercondutos do ciberespaço” (DAL MOLIN, 2003, p. 146).

A Tecnologia de Comunicação Digital provoca rupturas e desvios que remodelam os espaços de conhecimentos antes inoperantes, legitimando novos modos de aprendizagem, tais rupturas podem também gerar ou promover o “entrelaçamento de conhecimentos através de links e nós da rede hipertextual, o apagamento das fronteiras entre texto – imagem - som, leitor – autor, a relativização da objetividade do conhecimento” (DAL MOLIN, 2003, p. 148).

O ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimentos inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 170).

A cibercultura por sua característica hipertextual, faz emergir uma nova forma e maneira de agir, o que contribui fazendo com que o texto “dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto, e os



Primeiro: Princípio de metamorfose

A rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Ela pode permanecer estável durante um certo tempo, mas esta estabilidade é em si mesma fruto de um trabalho. Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto, objetos técnicos, componentes destes objetos, etc.

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 16.

hipertextos conectam-se para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da Web” (LÉVY, 1999, p. 152).

Pierre Lévy afirma que a palavra hipertexto foi enunciada pela primeira vez, por Vannevar Bush em 1945. Bush era um matemático e físico renomado que havia concebido, nos anos trinta, uma calculadora analógica ultra-rápida, a primeira calculadora eletrônica digital (LÉVY, 1997). Já no início dos anos sessenta, os primeiros sistemas militares de teleinformática acabavam de ser instalados, e os computadores ainda não evocavam os bancos de dados e muito menos o processamento de textos. Foi, contudo, nesta época que Theodore Nelson inventou o termo hipertexto para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática.

Desde então, Nelson persegue o sonho de uma imensa rede acessível em tempo real contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo, uma espécie de Biblioteca de Alexandria de nossos dias. Milhões de pessoas poderiam utilizar Xanadu, para escrever, se interconectar, interagir, comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis na rede, anotar os comentários, etc (LÉVY, 1997, p. 17).

Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em um domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos. Em um contexto de formação, “os hipertextos deveriam portanto, favorecer, de várias maneiras, um domínio mais rápido e mais fácil da matéria do que através do audiovisual clássico ou do suporte impresso habitual” (LÉVY, 1997, p. 24). Partindo dos traços de mudança com o hipertexto, ganha destaque a leitura que

Segundo: Princípio de heterogeneidade

Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória serão encontradas imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc., e as conexões serão lógicas, afetivas, etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais; analógicas, digitais, etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos.

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 16.

passou a ser entrelaçada, com vozes múltiplas, que fervilham a multiplicidade e suas relações, além da leitura a escrita também altera,

A nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela irá exigir equipes de autores, um verdadeiro trabalho coletivo. Pensemos, por exemplo, em todas as competências necessárias para a realização de uma enciclopédia interativa em CD-ROM, desde a expertise nos diferentes domínios que a enciclopédia abrange até os conhecimentos especializados na informática, passando por esta arte nova da "diagramação de tela" interativa (LÉVY, 1997, p. 66).

No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente, neste cenário ele se torna ainda mais visível (LÉVY, 1999). “Com os hiperdocumentos e a interconexão geral as modalidades de leitura tendam a transformar-se” (LÉVY, 1999, p. 165).

O hipertexto eletrônico não apenas nos permite viajar através de um novelo textual (seja uma Enciclopédia inteira ou a obra completa de Shakespeare), sem necessariamente “desfiar” toda a informação que contém, penetrando como uma agulha num novelo de lã, graças ao hipertexto, nasce também à prática da escritura inventiva livre. Na internet encontram-se programas com os quais se podem escrever histórias coletivamente, participando de narrativas cujo andamento pode ser modificado ao infinito (ECO, 2003, p. 19).

Terceiro: Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas

O hipertexto se organiza em um modo "fractal", ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longa da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escala da macrorrede social).

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 16.

De acordo com Pierre Lévy (1999) o hipertexto se constitui em um conjunto de nós ligados por conexões, que propicia uma maior liberdade na escolha de caminhos. Estes nós ou *links* são elos de ligação entre textos e hipertextos, podendo ser imagens, palavras, páginas, *gifs*, gráficos e etc. O autor afirma: “Os nós podem ser palavras, páginas, gráficos, ou partes de um gráfico, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 1999, p. 33). Lévy acrescenta:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 160).

Deste ponto de vista, a hipertextualidade pode ser considerada como o feixe de fios ou *links*, já o hipertexto como a materialização de algumas, entre milhares de sinapses que o cérebro humano realiza. Dal Molin (2004) demonstra as infinitas possibilidades que nosso cérebro tem de estabelecer conexões, mencionando:

Quando falamos de Hipertextualidade estamos nos referindo às imensas e infinitas possibilidades que o cérebro humano tem de estabelecer conexões entre palavras, frases, textos, imagens, sensações, sentimentos e sentidos, independentemente das realizações que a tecnologia possa auxiliar na materialização de alguns destes liames, fios, ou nós, ou seja, a mente humana é sempre muito mais poderosa em termos de realizar links, do

Quarto: Princípio de exterioridade

A rede não possui unidade orgânica, nem matar interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais (captadores), etc. Por exemplo, para a rede semântica de uma pessoa escutando um discurso, a dinâmica dos estados de ativação resulta de uma fonte externa de palavras e imagens. Na constituição da rede sociotécnica intervêm o tempo toda elementos novos que não lhe pertenciam no instante anterior: elétrons, micróbios, raios X, macromoléculas, etc.

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 17.

que qualquer máquina possa fazê-lo (DAL MOLIN, 2004, p. 411).

Para Hugo Assmann, o hipertexto não é uma simples metáfora, representando apenas novas atitudes aprendentes, que buscam maneiras criativas. O termo é, sobretudo, um desafio epistemológico, ou seja: “o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios” (ASSMANN, 2007, p. 9). O autor ainda comenta:

O hipertexto foi a passagem da linearidade da escrita para a sensibilização de espaços dinâmicos. Como conceito de conectividade relacional mediada pela tecnologia, podemos definir a hipertextualidade como um vasto conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes telemáticas. No interior de cada hipertexto, deparamo-nos com um conjunto de nós interligados por conexões, nas quais os pontos de entrada podem ser palavras, imagens, ícones e tramações de contatos multidirecionais (*links*). É importante destacar que o hipertexto contém geralmente suficientes garantias de retorno para que os sujeitos interagentes não se percam e se sintam seguros em sua navegação (ASSMANN, 2007, p. 10).

Na elaboração de Objetos Digitais de Aprendizagem para cursos mediados pela TCD, é importante considerar o aspecto hipertextual presente, é uma relação imbricada que permite uma abertura para outras direções. No entanto, pelo fato do hipertexto apresentar um emaranhado de possibilidades é importante, como professor, ter bom senso e não transformar os materiais em uma camisa-de-força. É preciso “incluir um

Quinto: Princípio de topologia

Nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhas. Não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, onde as mensagens poderiam circular livremente. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então será obrigado a modificá-la. A rede não está no espaço, ela é o espaço.

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 17.

mecanismo que ajude o usuário a não se perder, mas que ao mesmo tempo não o impeça de perder-se” (SILVA, 2000, p. 203).

Motter ressalta que um Objeto digital em forma de hipertexto, “rejeita o fluxo unidimensional de texto e quebra a linearidade em unidades de informação” (MOTTER, 2013, p. 145). Desta forma, diante do hipertexto, todo o conhecimento até então disponível no ciberespaço, está ao alcance, se potencializa, uma vez que está trafegando a uma impressionante velocidade, assim, “o hipertexto representa sem dúvida um dos futuros da escrita e da leitura” (LÉVY, 2004, p. 19).

Um ODA, além de permitir a combinação de diferentes linguagens, considerando a transversalidade e a transdisciplinaridade, também pode oferecer a “possibilidade de organização dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais” (MOTTER, 2013, p. 145), articulando os conteúdos trabalhados de modo hipertextual, estabelecendo *links* com outros textos, com imagens, vídeos, com referencial extra, com várias mídias disponibilizadas e principalmente como um exercício transdisciplinar necessário a um outro modo do fazer pedagógico, que se constitua em um processo abrangente e rico de vivências educativas (DAL MOLIN, 2008).

Os Objetos Digitais de Aprendizagem são instrumentos que promovem novas possibilidades no desenvolvimento de conteúdos digitais. A aplicação dos vetores torna mais eficiente a atualização de conteúdos do ODA, reduzindo tempo e custo de desenvolvimento. A utilização de uma arquitetura de Objetos Digitais de Aprendizagem elaborada sob os aspectos da hipertextualidade abre novas possibilidades de ensinar e aprender condizentes com a nova era do saber.

Sexto: Princípio de mobilidade dos centros

A rede não tem centra, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido.

Disponível em: LÉVY, 1997, p. 17.

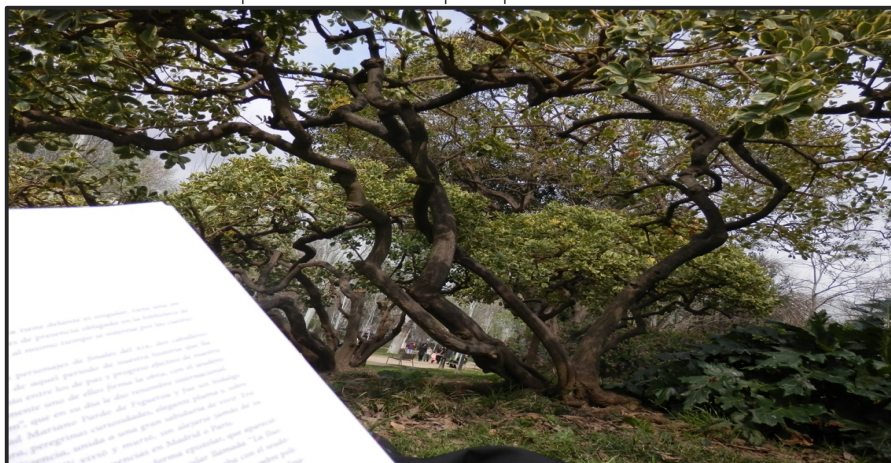
Entre a multirreferencialidade e as linhas de fuga

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo.

Marcel Proust

Os lugares de aprendizagem se transformam, é o que também tento defender nesta tese, e que antes entendia unicamente por lugar de aprendizagem, as instituições Escola/Universidade, com a presença do professor em uma sala de aula com quatro paredes, uma lousa e mesas dispostas em fileiras, hoje, com a complexidade das discussões sobre o que é aprender e o que é ensinar, tudo se altera. Uma prova disso pode ser dada em um episódio por mim vivido: Cá estou em intervalo de um evento na cidade de Múrcia na Espanha, permite-me aproveitar o radiante sol sentando em um banco de praça, em frente ao local do *Congreso Iberoamericano de Decencia Universitaria: La Universidad em cambio: Gobernanza y renovación pedagógica*, onde várias questionamentos são postos à tona, inclusive sobre os espaços nos quais produzimos o conhecimento, e aqui não me refiro ao contraste entre o espaço presencial e a distância, mas sim a ambientes físicos

Mapa – Leitura no Parque da Ciudadella



Cicervo Fotográfico da Cutura: Parque Ciudadella/Barcelona Espanha 25/03/2016

impostos por mim mesma. Antes permitia-me somente produzir na minha casa ou na biblioteca, em uma mesa bem organizada, em uma cadeira ergonomicamente correta, com o máximo de silêncio, hoje minha tese vai ganhando corpo na praça, no trem, na areia da praia, na cantina da Universidade, nos intervalos de seminários, nos eventos, a simplicidade dos lugares abre espaço ao pensamento complexo.

Para alguns, pode causar estranhamento este meu comportamento, mas o que estou buscando e realizando é esta renovação pedagógica, confesso que não é uma tarefa simples. No início, sentia dores na coluna por ficar sentada no gramado do Parque da Ciudadella (Barcelona) e no banco de praça, me incomodava com os ruídos das carras, conversas e sentia falta do meu escritório todo organizado há milhas e milhas de distância.

Quem sabe se ainda estivesse no meu território, no pertencimento da minha casa em Cascavel, não teria experimentado a liberdade de poder produzir em qualquer espaço, de me desterritorializar.

Fazendo uma analogia deste meu lugar de produção de conhecimento com a Educação Mediada, é evidente que todos aqueles que estão acostumados com livro de papel, caneta, caderno, no início terão dificuldade de ler e escrever na tela, sentirão até mesmo uma nostalgia do velho caderno, é assim que me sinto, estou me adaptando aos novos espaços e assim percebe o quanto eles me definem e dizem a meu respeito e sobre a minha pesquisa. E agora o espaço vai se alterar novamente, de um banco de praça para um Auditório, pois é hora de voltar ao Congresso.

Mapa – Paisagens em devir 1



Ciência Fotográfica da Cultura: Parque em Girona/Espanha 16/05/2016

A convergência complexa que a sociedade está experimentando me fez buscar e ver outras maneiras de me colocar no mundo, nos novos saberes, nas múltiplas Experimentações. Tal Acontecimento vem promovendo a legitimação de novos e outros ambientes de aprendizagem, espaços esses que tentam “fugir do reducionismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem, espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho” (BURNHAM, 2000, p. 299).

A noção de espaço aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Novos espaços se ressignificam e se estabelecem constantemente e junto a isso novas relações com o saber se articulam. Neste sentido, reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica em um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista e provoca a abertura para a abordagem multirreferencial.

O multirreferencial questiona a dimensão e existência de apenas espaços formais de aprendizagem como único locus legítimos de construção do conhecimento. Além do mais, os espaços multirreferenciais se constituem como todos aqueles em que as pessoas ensinam e aprendem, locus de aprendizagem, com ou sem mediações formais, centradas na lógica moderna das instituições escolas e universidades.

Os espaços multirreferenciais indicam um escape do território, no entanto, isso exige romper com o imbricado, propiciando uma saída, em busca de outros e novos olhares para dar conta da complexidade da sociedade. O olhar multirreferencial, como um sistema complexo, se coloca como uma proposta de reconstrução do lugar do

Mapa – Espaço em devir



Cenário Fotográfica da Cultura: Biblioteca Sagrada Família-Barcelona/Espanha 03/12/2015

homem a respeito de si mesmo, do outro e do mundo. Além disso, parte do princípio de que todos os envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de aprendizagem.

A multirreferencialidade foi inicialmente proposta pelo francês Jacques Ardoino, hoje já é discutida por outros teóricos e está presente em muitos documentos que norteiam o ensino. Para Burnham (1998, p. 08) “a concepção de multirreferencialidade é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico”.

Para Ardoino, a multirreferencialidade se caracteriza por uma pluralidade de olhares e esclarecimentos, que supõe por sua vez diferentes linguagens descritivas e interpretativas, uma abordagem que “se propõe explicitamente a uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros” (ARDOINO, 1998a, p. 07).

O conceito de multirreferencialidade é pertinente para contemplar, nos espaços de aprendizagem, uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vistas, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998a, p. 24).

*A energia contagia
na cidade da magia e da canção.*

*O céu um azul intenso
e sol um brilho sem igual,
passe te ver das montanhas e
do mar sua infinitude*

uma cidade híbrida, uma cidade rizoma.

Ela é linda... ela é Barceloma. (Granetto-Moreira, 2016).

Para a pesquisadora Edméa Santos (2011), a multirreferencialidade, como um mapa, torna-se, hoje, um grande desafio que precisa ser gestado e vivido, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem, que ainda são norteados pelos princípios e pelas práticas de uma ciência moderna.

A perspectiva multirreferencial é um campo rico de possibilidades que contempla a diferença, a diversidade, a autonomia, a alteridade, o contraditório, a incompletude do saber e o múltiplo, assim como o rizoma, “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE, 1995a, p. 30).

(...) a multirreferencialidade é antes de tudo o reconhecimento do valor do plural [da pluralidade]. Quer dizer que esse plural vale pelo menos tanto quanto a unidade. Eu creio que isso já era verdade em 1965 ao nível das práticas, mas é tanto verdade também hoje, em 1998, e provavelmente porque se vê melhor o movimento de globalização que busca incansavelmente esta homogeneização (ARDOINO, 1998b, p. 02).

O pensamento de Ardoino remete há quase duas décadas, e o processo de homogeneização ainda permanece nas discussões. O autor ainda comenta que, no lugar de buscar um “sistema explicativo unitário as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (ARDOINO, 1998b, p. 04).

Mapa – Múltiplas possibilidades



A abordagem multirreferencial implica diferentes olhares para a mesma realidade, sem excluir a contradição, a multiplicidade e a heterogeneidade que permeiam a relação pedagógica. É um campo de intensidades que para compreendê-las é necessário fazer o inverso do que cotidianamente é feito no campo do saber.

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os aprendentes precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Considerando que todo conhecimento humano é parcial, relativo, incompleto e nômade, deleuzeamente falando.

Concordo com Burnham, quando contribui a respeito da multirreferencialidade, citando que “a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção do próprio complexo sujeito-objeto-processo-instrumento-produto do conhecimento, que é o próprio homem” (BURNHAM, 1998, p. 03).

Ressalto que a multirreferencialidade tem uma relação estreita com os demais vetores propostos neste trabalho, em especial com a complexidade e a transdisciplinaridade, e acredito que a abordagem multirreferencial poderá trazer significativas contribuições para a construção de ODA e da nova relação com o saber. Cabe a nós, atores deste processo, pensarmos em cursos e Objetos Digitais de Aprendizagem com aspectos que envolvam a multirreferencialidade, capazes de reconhecer o caráter plural dos fenômenos sociais.

Mapa – Caminhos da UB



Cicervo Fotográfica da Autora: Facultat de Belles Arts Barcelona/Espanha – 21/05/2016

Derradeira Platô:

Restidade

Derrir-clandestino, fazer rizoma por toda a parte, para a maravilha de uma vida não humana a ser criada. Reste meu amor, mas enfim derrindo dispositivo rastreador... (Deleuze, Guattari, 1996, p. 68).

De rosto em rosto uma rostidade

Deleuze e Guattari (1996) em Mil Platôs - volume três, apresentam o sétimo platô, intitulado “Ano zero – rostidade”, nele os autores discutem a respeito de rostidade, rosto e máquinas abstratas de rostidade, como um vetor que constrói signos, códigos, territórios e que depois se encarrega de transferi-los e gravá-los, de modo que, de pouco em pouco cada qual vai ganhando um rosto distinto.

Os autores propõem que “o rosto é produzido na humanidade, mas por uma necessidade que não é a dos homens “em geral”. O rosto não é animal, mas tampouco é humano em geral, há algo absolutamente inumano no rosto” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 40). Neste sentido, não apenas as cabeças dos homens são rostificadas, mas também as roupas, os sapatos, as ferramentas, as escolas, e no meu entendimento, os materiais didáticos, tudo codificado, selecionado e organizado conforme uma matriz de pensamento homogeneizante. Diante de tal rosto, pretendo discutir nestas linhas como seria a rostidade de um Objeto Digital de Aprendizagem. Quais são suas marcas, suas linhas de fuga, seu território, seus buracos negros, os traços que ele conecta, a quem e ao que se destina.

Para Deleuze e Guattari os rostos se produzem e se transformam numa grande unidade comum, construído através das codificações que a cultura produz, até desembocar no grande Rosto, rosto/clichê. Assim, ao invés de construirmos um rosto próprio não clichê ainda, somos metidos e gravados em um Rosto que por ora já foi

Mapa – Vestibular Neaduni

NEADUNI
Núcleo de Educação a Distância

[Página inicial](#)
[Painel](#)
[Eventos](#)
[Meus Cursos](#)
[Este curso](#)
[Contato](#)

[Meus cursos](#) >
 [MEMORIA](#) >
 [PRIMEIRO VESTIBULAR EAD/NEADUNI](#) >
 IMAGENS VESTIBULAR CAMPUS DE CASCAVEL

IMAGENS VESTIBULAR CAMPUS DE CASCAVEL

Campus de Cascavel
 581 inscritos
 81 ausentes,

Disponível em: www5.uniceste.br/portal/nucleos/meaduni/ Acesso em 12/02/2017

produzido. “Introduzimo-nos em um rosto mais do que possuímos um” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 49).

Em outras palavras, isso significa que se não dermos nascimento singular a um ODA alguém se encarregará de nos apresentar uma forma pronta, um modelo já estabelecido, um manual, um rosto/clichê. E “os manuais de rosto e de paisagem formam uma pedagogia, severa disciplina” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 43).

Os objetos educacionais em sua maioria têm seu rosto/clichê, seu valor e seu poder, toda decisão de escolha e combinação de elementos que interferem em sua função. Porém, nossa proposta para um ODA, considera-o como um instrumento de produção de singularidades, uma linha de desterritorialização de um dado conhecimento que, certamente, terá muito de decalque, mas que pelas linhas de fuga deverá promover uma reterritorialização que, após ter passeado pelas multiplicidades será outra singularidade, ou seja uma singularidade ressignificada pelo Acontecimento que promoverá outros Acontecimentos: uma rostidade sensoriada e perquerida por muitos olhares, tecida e tintada por muitas mãos.

Neste trabalho enfatizo a linha que aponta para que um ODA seja originado e se desterritorialize por uma ecologia cognitiva, que continuará apontando para outras tantas reterritolizações, linhas de fuga, se fazendo rizoma, Acontecimento e devir. Um ODA, pois origina-se e aponta para um trabalho colaborativo envolvendo todas as áreas de forma transdisciplinar e transversal em um movimento rizomático, cujo mapa estará sempre aberto para as complementações e retomadas de linhas.

Mapa – Vestibular Neadubi em Vídeo



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kfas4fj0DcU>. Acesso em 04/04/2017

A proposta de elaboração de um ODA passa por uma via de apresentação de um trabalho com linhas de rostidade nômades e não como um rosto único, fechado em si, mas como algo que nasce para romper com os rostos/clichês, potencializando questões que investigam nas paisagens existentes, quais as Situações de Ensino-Aprendizagem criadas pelos atores do processo educativo facultam o fim dos clichês. Um ODA, pois, deve evitar a apresentação de certezas, de consensos que, continuamente, promovem o pensamento óbvio. Essa rostidade deve estar expressa por várias linguagens, que por sua vez põem fim aos clichês e em seu lugar passam a favorecer as dimensões ético-estético-políticas, dos conhecimentos trabalhados em cursos de formação, que agenciam e fortalecem um contínuo movimento de compreensão e expansão dos modos de vida dos atores que vivenciam sua aprendizagem.

Um ODA deve, pois, problematizar os conhecimentos tratados de modo a assumir uma atitude ético-estético-poética de devir para os rostos cristalizados e cartesianos com os quais a escola perpetua um dado *status quo*.

Um ODA elaborado pela via dos devires conseguirá reagir contra os clichês, ainda que tenha em seu território um pouco do cristalizado rosto/clichê, pois, segundo Deleuze e Guattari (1997b, p. 93), “o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta”.

No livro Francis Bacon - Lógica do Sentido, Deleuze (2000b) escreve sobre a forma como Paul Cézanne conseguiu escapar do clichê em sua pintura, segundo o modo como interpretava, intuitivamente, os objetos reais em sua natureza morta.

As Situações de Ensino-Aprendizagem (SEAs) diferem conceitualmente de uma atividade de ensino, no sentido de que aquelas procuram promover um aprendizado que açambarque os diferentes níveis de aprendizagem, que atuem como ações que envolvam o estudante em vivências educacionais que promovam um modo de trabalhar com o conhecimento de modo empírico, sensoriando as evidências mais lineares, para logo em seguida levar o estudante a reconhecer um conhecimento que sai do nível linear e começa a ser abstraído para outros campos do conhecimento e, como nível mais complexo, levando o estudante a trabalhar de modo reflexionante. E em um ato contínuo, de sua inferência e abstração ele possa elaborar conhecimentos novos para si e para seu contexto vivencial, ou seja, que o estudante consiga apresentar uma nova faceta do conhecimento em contextos diversos e passíveis de compreensão e quiza de execução, de um novo caminho (DAL MOLIN, 2016, em vias de publicação).

De acordo com o outro aspecto, a máquina abstrata da rostidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa, se vai ou não vai, segundo as unidades de rostos elementares (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 49).

Na medida em que a máquina abstrata produz os territórios, o lugar comum dos signos, das codificações, das moralizações, etc., ela também vai alfinetando e definindo, e assim “a cada instante, a máquina rejeita rostos não-conformes ou com ares suspeitos” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 49).

Procure ao produzir um ODA “fugir” do código, do *rostounitário*, trabalhar de maneira colaborativa, envolvendo todas as áreas de forma transdisciplinar e transversal e produzir os próprios ODA, com traços, marcas e linhas de fuga. A isso Deleuze se refere como um agenciamento, uma ação de re-territorializar tudo que pretende desterritorializar, ou seja, todos os padrões, os modelos, “ora, são esses agenciamentos de poder, essas formações despóticas ou autoritárias, que dão à nova semiótica os mesmo de seu imperialismo, isto é, ao mesmo tempo os meios de esmagar os outros e de se proteger de qualquer ameaça vinda de fora” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 54).

Mapa - Notícias Course Especializações Neaduni 1

The screenshot shows the NeadUni website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo of Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) and a search bar. Below the navigation bar, there are tabs for 'Ingresso', 'Graduação', 'Pós-Graduação', 'Extensão', and 'Educação a Distância'. The main content area is titled 'NeadUni' and features a sidebar with links to 'Início', 'O NeadUni', 'Parcerias', 'Projetos', 'Notícias', 'Cursos EAD', 'Memória do NEADUNI', and 'Contato'. The main news section is titled 'Notícias' and contains two articles. The first article is titled 'INSCRIÇÕES PARA O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO IRÃO ATÉ O DIA 17 DE ABRIL' and mentions that registrations for the 'Curso de Especialização em Língua Inglesa para professores da Educação Básica' are closing on March 17th. The second article is titled 'ATENÇÃO INTERESSADOS NOS CURSOS EaD OFERTADOS PELA UNIOESTE' and mentions that registrations for the 'Vestibular Especial 2017 para Educação a Distância (EAD)' are being prorogated until April 3rd.

Disponível em: <http://www5.unioeste.br/porta1/nucleos/meaduni/> Acesso em 12/04/2017

Do rosto que se reinventa

O rosto é a superfície, é aquilo que não podemos escapar mas ao mesmo tempo é necessário resistir, e resistir é reinventar. Mas, “Como sair do buraco negro? Como desfazer o rosto de um material didático?”

Deleuze e Guattari (1996) comentam que é somente no interior do próprio rosto que é possível desrostificar, é somente no interior do rosto, do fundo de seu buraco negro e em seu muro branco que os traços de rostidade poderão ser liberados. O rosto é marcado por rugas, por linhas de expressão, por linhas de fuga que fogem aos traços organizados do rosto produzido. Neste sentido, nossa tarefa é de resistir às codificações, ao *rostounitário*. Como criadores de ODA precisamos concebê-lo em algo que carrega em si o conhecimento nômade, aberto e cartográfico, em um verdadeiro rizoma.

Quando o rosto desaparece, quando os traços de rostidade somem, podemos ter certeza de que entramos em um outro regime, em outras zonas infinitamente mais mudas e imperceptíveis onde se operam os devires animais, devires moleculares subterrâneos, desterritorializações noturnas que transpõem os limites do sistema significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 66).

O *rostounitário* é uma aparência, possui uma visibilidade e não uma essência. O rosto possui uma estética, que pode ser metamorfoseada por linhas que se traçam entre a paisagem e o rosto. O rosto é uma superfície, é uma política, “se o rosto é uma política e desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir clandestino.

Mapa – Notícias Course Especialização Neaduni 2

The screenshot shows the NeadUni website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Webmail', 'Sistemas', 'Telefones', 'Arquivo Virtual', and a language selector. Below this is a horizontal menu with categories: 'Ingresso', 'Graduação', 'Pós-Graduação', 'Extensão', and 'Educação a Distância'. The main content area features a sidebar on the left with a 'NeadUni' logo and a list of menu items: 'Início', 'O NeadUni', 'Parcerias', 'Projetos', 'Notícias', 'Cursos EAD', 'Memória do NEADUNI', and 'Contato'. The main content area displays a news article titled 'QUER SABER MAIS SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA????'. The article includes a sub-header 'SAIBA MAIS SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NAVEGANDO: VEM COMIGO' and a quote: 'Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.' followed by several lines of text: 'Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.', 'Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.', 'Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.', and 'Pássaros engaiolados sempre têm um dono.'

Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portal/nucleos/meaduni/> Acesso em 12/04/2017

Desfazer o rosto é o mesmo que atravessar o muro do significante, sair do buraco negro da subjetividade” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 64).

Os rostos não se distraem, e para que possam ser diferenciados, conectados a outras linhas, formando um devir outro, é necessário desrostificar-lo “desfazer o rosto não é uma coisa à toa” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 64).

Alterar a estética, alterar o rosto. Os dados podem ser jogados de outra forma, as peças da máquina abstrata da rostidade podem funcionar de outra maneira, em outro ritmo, os traços dos rostos podem ser liberados ao se conectarem em diversas outras combinações, fazendo rizoma com as linhas, os movimentos, de maneira criativa e nômade, em busca de linhas de fuga, devires e tiques.

Mas o que é um tique? “É precisamente a luta sempre recomeçada entre um traço de rostidade, que tenta escapar da organização soberana do rosto, e o próprio rosto que se fecha novamente nesse traço, recupera-o, barra sua linha de fuga, impõe-lhe novamente sua organização” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 64). Diante disso, um ODA necessita de tiques para ser visto como obras-devires, obras de arte.

A arte nunca é o fim, é apenas um instrumento para traçar as linhas da vida, isto é, todos esses devires reais, que não se produzem simplesmente na arte, todas essas fugas ativas, que não consistem em fugir na arte, em se refugiar na arte, essas desterritorializações positivas, que não irão se reterritorializar na arte, mas que irão, sobretudo, arrastá-la consigo para as regiões do a-significante, do a-subjetivo e do sem rosto (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 64).

Mapa – Coordenadores debatem sobre Ead

Coordenadores debatem sobre Ensino à Distância
Última Atualização: 08 Março 2017 | Escrito por Felipe Machado Barosi | Imprimir | Acessos: 261



Na tarde desta quarta-feira (08) coordenadores dos polos de Ensino à Distância (EaD) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus de Cascavel) discutiram sobre os progressos desta modalidade de ensino. O encontro contou com a presença de docentes e servidores da instituição, entre eles a coordenadora do Núcleo de Educação à Distância da Instituição, professora Beatriz Helena Dal Molin.

A professora Beatriz comentou que os coordenadores dos outros polos puderam conhecer a estrutura da Instituição e discutir a questão do Vestibular. “Este evento tem uma presença e uma importância extraordinária da Unioeste atendendo uma demanda muito grande de alunos que solicitam nossos cursos por meio do ensino à distância”, afirmou.

Os coordenadores explicaram as dificuldades de seus polos e como contornam tudo isso mediante a crise política e econômica que atinge a educação. “Alunos de estados distantes do Paraná como Rondônia, Tocantins e Amazônia solicitam nossas aulas pois a qualidade da Unioeste é muito bem vista” finaliza.

Disponível: <http://www5.unioeste.br/porta/moismoticias/40430-coordenadores-debatem-sobre-ensino-a-distancia> - Acesso em 12/03/2017

Um Objeto Digital de Aprendizagem é uma obra de arte aberta, emaranhada em redes de vários nós que se movimentam, pequenas segmentações em ato, onde se potencializam interações não-hierárquicas e de segmentaridade flexível. Uma obra aberta com muitas possibilidades de combinação na produção de subjetividades singulares, nasce assim um rosto outro a ser mapeado, a ser percorrido, a ser desafiado.

Paisagem em devir

Quando trago o ODA para discussão a partir de uma perspectiva estética e ergonômica, que chamo de Paisagem em devir, refiro-me a um ODA que necessita ser tecido, alinhavado, pensado de tal maneira que garanta uma efetiva comunicação entre o conteúdo a ser transmitido, um rizoma. O trabalho de produção de ODA é algo em conjunto, que ocorre em equipe, diversos profissionais envolvidos, é um encontro de idas e vindas. Diante disso, falar da natureza de um Objeto Digital de Aprendizagem é entrar em um amplo espaço de possibilidades, na qual podemos comunicar, informar, ser um elo de mediação que suscita diversas sensações nos aprendentes.

No livro “O que é filosofia”, Deleuze e Guattari em nota, citam Erwin Strauss, o qual “Para chegar à paisagem, devemos sacrificar tanto quanto possível toda determinação temporal, espacial, objetiva; mas esse abandono não atinge somente o

Mapa – Paisagens em devir 2



Disponível em: <https://uk.pinterest.com/pin/52283983796506> Acesso em 21/07/2016

objetivo, *ele afeta a nós mesmos na mesma medida*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220).

“Não há rosto que não envolva uma paisagem desconhecida, inexplorada, não há paisagem que não se povoe de um rosto amado ou sonhado, que não desenvolva um rosto por vir ou já passado. Que rosto não evocou as paisagens que amalgamava, o mar e a montanha, que paisagem não evocou o rosto que a teria completado, que lhe teria fornecido o complemento inesperado de suas linhas e de seus traços?” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 43).

A paisagem é também o estranhamento, o que desperta novas e outras conversações e tensões, em um Objeto Digital de Aprendizagem ela é marcada pelas palavras, imagens, gráficos, ícones, tabelas, movimentos etc. Mas não se trata de simples repasse de uma determinada informação, deve ser algo que envolva os estudantes, dinamizando o processo de aprendizagem na EMe, estabelecendo uma significativa mediação pedagógica.

A Paisagem em devir possibilita uma abertura para **Acontecimentos** estéticos, agindo entre os aprendentes e os Objetos Digitais de Aprendizagem e uma abertura para **Experimentação** de outras formas de ser, conectar-se, de produzir, consumir e agir no mundo, surgindo assim novas formas de se relacionar com o conhecimento.

A intenção ao apresentar e discutir sobre a Paisagem em devir não é a criação de um receituário, nem um modelo, manual ou rosto de como produzir um ODA, mas sim,

Mapa – Paisagens em movimento



Cidade Fotográfica da Autora: Praça Espanha – Sevilha/Espanha – 21/04/2016

linhas de criação para a equipe multidisciplinar, uma rostidade nômade, inquieta, curiosa, tateado a produção de um ODA, apresentando rotas e linhas de fuga que podem ser seguidas.

Um desafio ao produzir ODA em devir, é evitar imagens, ilustrações, mapas mentais, conteúdos apenas para incrementar a motivação daquele que o recebe, a linguagem usada necessita conectar-se a um valor significativo ao aprendente. Um dos aspectos a ser considerado é a atenção à seleção de imagens criativas, inusitadas, com o devido respeito aos direitos autorais, outro se refere aos cuidados como tamanhos de letras e cores bem selecionadas e que contrastam de maneira harmônica. As ilustrações, sejam elas imagens, fotos, diagramas, tabelas, mapas mentais necessitam ser atrativas, estéticas, amalgamadas com os objetivos e com o conhecimento a ser tratado.

É importante estar atento à questão ergonômica do ODA, a maneira que os conteúdos e objetos estão dispostos, assegurando uma leveza, um equilíbrio e uma Paisagem própria ao ODA. Além do mais, com a finalidade de permitir um agradável momento de estudo e construção do conhecimento, é importante selecionar ou criar vídeos que tenham a dimensão do prazer de aprender e de desvelar, que não canse o aprendente.

As linguagens presentes no ODA começam no desejo de construir novas paisagens. “É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 35). Com o ato da escrita, os Objetos Digitais de Aprendizagem garantem o elo entre professores e estudantes e para que isso ocorra com êxito é necessário um olhar atento à escritura

Mapa Ruptura da Linearidade



Elaborado pela Cutora: 12/11/2016

dentro do ODA. Em um intento de escapar do *rostóúnico*/clichê, abrir fendas, garantindo uma aproximação entre os atores, é recomendável deslocar a maneira que ocasiona uma linguagem autoritária, que doutrina, que comanda os aprendentes ao que estes devem ou não realizar.

Mas cada traço de rostidade faz rizoma com um traço liberado de paisageidade, de picturalidade, de musicalidade: não uma coleção de objetos parciais, mais um bloco vivo, uma conexão de hastes na qual os traços de um rosto entram em uma multiplicidade real, em um diagrama, com um traço de paisagem desconhecido, um traço de pintura ou de música que se encontram então efetivamente produzidos (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 67).

Os autores de seus Objetos Digitais de Aprendizagem, em muitos casos, operam de forma intuitiva na construção visual dos mesmos, assim como um artista, entre traços e rostidades. O importante é apresentar uma intuição sensível, que desperta para o inesperado, de maneira criativa, fazendo arte, com o intuito final que tal conhecimento seja, de fato, significativo ao estudante e possibilite que o mesmo se torne um Acontecimento, mesmo esse sendo um pequeno Acontecimento. Entendo um ODA como um Acontecimento e uma Experimentação, em que tudo está em movimento, desde os Objetos Digitais de Aprendizagem até os atores/autores do processo. O conhecimento ocorre no inesperado, oscilante, em que o vaivém é característico.

A produção de um Objeto Digital de Aprendizagem é um contínuo movimento em devir, seu fluxo de produção inicia com o objetivo do curso voltado para que tipo de

Mapa – Retas de fuga



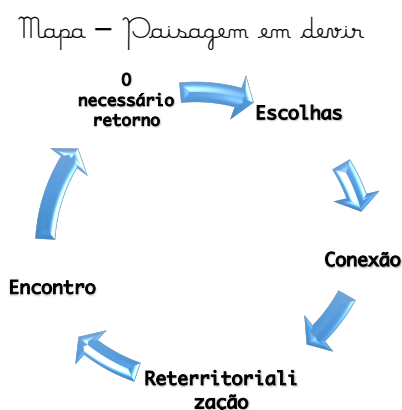
Cervos Fotográfica da Cutera: Cordilheira dos Andes a Caminho de Chile – 07/07/2014

cidadão queremos formar. Dentro deste primeiro passo de nossa paisagem do ODA podemos traçar um pequeno território que denomino de **Escolhas** no qual nossos olhos passeiam pelo Projeto Pedagógico do Curso, escolhem os conteúdos, as temáticas, as imagens, vídeos e materiais já produzidos. Após a Escolha inicia o processo de **Conexão** entre a Rostidade do Objeto, sua finalidade e a equipe multidisciplinar, em contínua avaliação, passando pelo designer, ilustrador, professor conteudista e demais atores.

A próxima Paisagem do ODA será a **Reterritorialização**, ela passa por uma leitura por parte do autor, uma vista do revisor ortográfico e do designer, verificando a ergonomia das imagens, cores, tamanhos de fontes, garantindo a harmonia visual e testes técnicos, para finalmente verificar se tudo está funcionando como o esperado. Em ato contínuo à migração pelas Paisagem do ODA, estamos prontos para o **Encontro** com os interessados, e, finalmente, **O Necessário Retorno**, momento no qual se reterritorializam as linhas de fuga que passearam pelas indicações dos estudantes e de todos os atores envolvidos nesta criação.

Não faz sentido construir um ODA que se cristalize como um paradigma, especialmente em um mundo mutante, no qual estamos todos inseridos. A Rostidade do ODA deve estar aberta para novas Paisagens, desvios, rupturas e Retornos.

A elaboração de um ODA não pode ser pensada simplesmente como um complemento periférico à aprendizagem, ao contrário, ela deve afetar os atores, sejam eles professores, tutores, equipe multidisciplinar e estudantes, em sua totalidade.



Reterritorializando

as buscas

"Caímos na nostalgia de retornar"
(Deleuze e Guattari, 1996, p. 68).

Em um trabalho que leva anos para ser produzido, o pensamento, o Acontecimento, a Experimentação e as Tecnologias Digitais de Aprendizagem se movimentam de maneira acelerada no tempo/espaço, onde as informações e a minha percepção do início da pesquisa pode não mais fazer sentido agora, ou apenas os dados não serem mais os mesmos.

Assim, volto a pergunta da pesquisa: **Os Objetos Digitais de Aprendizagem, (ODA) utilizados e disponibilizados para a Educação Mediada, seriam elementos de mera transposição do material impresso para o meio digital, ou podem, de fato, ser coadjuvantes dos atores na produção de novos conhecimentos?**

Mera transposição NÃO.

As discussões deste trabalho promovem um outro entendimento, buscando novos territórios com a intenção de superar a prática da mera transposição, pela ruptura tão necessária.

Um ODA, segundo a proposta deste trabalho, propiciará de forma efetiva seu papel na produção de novos conhecimentos, afetando o aprendiz.

Uma outra retomada necessária é ao Banco de Teses e Dissertações, a consulta que realizei em 2015 e que se encontra no “Por vários Platôs: Motivadores de Fluxo e Acontecimento” foi significativa para o momento do Estudo da Arte, e retomando a pesquisa, dois anos após localizei quatro outros trabalhos, voltados apenas para o design de Objetos e, vários levantamentos de dados, porém em nenhuma delas encontrei uma proposta pedagógica e metodológica para a criação de tais materiais. Como é possível verificar nos Mapas de Retorno, o trabalho se mostra ainda inédito, tendo em vista o

Mapas de Retorno

| Dados do Trabalho de Conclusão | | Dados do Trabalho de Conclusão | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Instituição de Ensino: | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO | Instituição de Ensino: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO |
| Programa: | TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL (33005010032P1) | Programa: | DESIGN (25001019057P2) |
| Título: | Objetos conectados: um olhar sobre usabilidade e design de interfaces tangíveis | Título: | "OBJETOS LÚDICO-DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA INTERFACE VOLTADA PARA O GAME DESIGN E A USABILIDADE" |
| Autor: | GRAZIELLE BRUSCATO PORTELLA | Autor: | GABRIELA ALBUQUERQUE MACIEL |
| Tipo de Trabalho de Conclusão: | DISSERTAÇÃO | Tipo de Trabalho de Conclusão: | DISSERTAÇÃO |
| Data Defesa: | 01/09/2016 | Data Defesa: | 29/07/2016 |

Elaborada pela Cutera – 02/02/2017

quanto se faz necessário pensar na associação de produção de Objetos Digitais com as propostas pedagógicas “o uso de tecnologias avançadas no processo de trabalho pedagógico, por si mesmo, não altera em essência a qualidade deste no que diz respeito à aprendizagem. É preciso associar propostas pedagógicas inovadoras à exploração de tecnologias avançadas, e esse é o desafio maior” (CATAPAN, FIALHO, 2003, p. 5).

Mapas de Retorno

| Dados do Trabalho de Conclusão | |
|---------------------------------------|---|
| Instituição de Ensino: | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS |
| Programa: | LINGÜÍSTICA APLICADA (33003017043P7) |
| Título: | Objetos Digitais de Aprendizagem para Ensino de Literatura em Repositórios Públicos Brasileiros |
| Autor: | MARLY APARECIDA FERNANDES |
| Tipo de Trabalho de Conclusão: | TESE |
| Data Defesa: | 19/08/2016 |

| Dados do Trabalho de Conclusão | |
|---------------------------------------|---|
| Instituição de Ensino: | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO |
| Programa: | Engenharia de Computação e Sistemas (2002011004P9) |
| Título: | UM MODELO DE ARQUITETURA PARA GERENCIAR A CRIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM NÚCLEOS DE EAD |
| Autor: | LANNILDO ARAUJO DOS SANTOS |
| Tipo de Trabalho de Conclusão: | DISSERTAÇÃO |
| Data Defesa: | 29/01/2016 |

Elaborada pela Cutera – 02/02/2017

Palavras finais/

Paisagem em Curva

*" No creo que sea demasiado fácil
sintetizar algo que de alguna manera es
la experiencia de toda una vida y la
tentativa de decirla, de llevarla a la
escritura "*

(Julio Cortázar, 1977).

Assim como é difícil iniciar um trabalho de escritura, é desafiador apresentar o que comumente se denomina de Palavras finais/Paisagem em Curva. Foram muitos os devires na realização desta pesquisa, mas o que pude compreender por meio do trabalho realizado é que falar da linguagem dos Objetos Digitais de Aprendizagem abre meu espírito para novos sentires e sentidos, outros direcionamentos. Assim, levando-me a refletir e atuar em direção a uma nova maneira de trabalhar com a Educação Mediada e no emprego da Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) no cotidiano do meu fazer pedagógico.

Busquei neste texto traçar um “percurso em ziguezague, saltando de uma escala a outra, hipertextual, rizomático, tão heterogêneo, múltiplo e, multicolorido quanto o próprio real” (LÉVY, 1997, p. 82). E próxima a uma Paisagem em Curva, estou certa de quão longe quero ficar de um ponto final, pois as pesquisas seguem e a prática do rizoma na minha Experimentação também.

A tese resultou em um processo de reflexão, aprendizagem coletiva, colaborativa e questionamentos contínuos, que solicitaram e emanaram conhecimentos através de muitas vozes, Paisagens, idas, retornos e posicionamentos. E ao chegar nestas linhas, reconheço que nasceram muitos Eus em mim, um Eu artista, até então desconhecido, um Eu professora, na tentativa de indicar caminhos à aprendizagem, um Eu nômade, desterritorializando-me e um Eu investigadora, agora mais aprendente do que nunca.

O processo de escritura da tese foi um exercício de autoconhecimento, autoaprendizagem, permitindo desvendar-me cada vez mais. Frida Kahlo afirmou que

Mapa - Registros tateados



Cervino Fotográfica da Cultura: Casa da Giulietta, Verona, Itália – 20/12/2015

“Pinto autorretratos por que estoy gran parte de mi tiempo sola, por que soy la persona a quien mejor conozco”. Assim como Frida, a narrativa neste trabalho foi fruto de um exercício de solidão, de encontros de vozes que vivem em mim e com um único desafio, o de registrar linhas.

A tese foi e é um convite para discutir desterritorializações e reinventar linhas de fuga para novos territórios à espera de outras desterritorializações num fluxo contínuo de Paisagens que se desdobram em rostidades abertas.

A tese propiciou-me ainda, discutir sobre a Sociedade do Conhecimento e a Era Convergente, em que apresentei brevemente o cenário da EaD e de forma especial a memória do Núcleo de Educação a Distância da Unioeste (NEaDUNI) em “POR OUTRO PLATÔ: territorializações e desterritorializações”.

“NO MIRANTE DE MAIS UM PLATÔ: Objetos Digitais de Aprendizagem e Experimentação”, dediquei as linhas ao Objeto Digital de Aprendizagem e aos atores/artistas que o produzem, expandindo-se como um rizoma, produzindo e experimentando novos e outros conhecimentos, sendo um ODA-devir, um ODA-obra de arte, um ODA como um pequeno Acontecimento.

Já em “PLATÔ MESTRE: rizomas” a proposta foi uma apresentação de seis vetores para a produção de Objetos Digitais de Aprendizagem, sendo: do construtivismo, da transdisciplinaridade, da transversalidade, da complexidade, da hipertextualidade, e da multirreferencialidade, vetores que permitiram linhas de fuga, rotas indeterminadas mas comunicáveis, que possibilitaram ondas, vibrações e uma concepção pedagógica em movimento.

“ Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”
“ A grande recompensa? É o fruto do trabalho”

Clarice Lispector (1992)

Em “DERRADEIRO PLATÔ: Rostidade”, considerei um ODA como uma linha de fuga, com direcionamentos para a elaboração de Paisagens em devir, que se expandiu de forma rizomática e que a cada momento experimentou novos percursos. Discutir sobre Rosto e rostidade facultou-me desfazer da organização do *rostounitário* em busca de concepção de uma rostidade nômade.

O trabalho de pesquisa e a Experimentação do percurso, destes três anos me propiciou, além de aprender a habitar em outros territórios Catalães, sacudir as minhas marcas de estabilidade, quietude e capacidade de resistir às máquinas de guerra pré-fabricadas.

Mapa – Paisagem em devir



Cerveja Fotográfica da Autora: Lisboa/Portugal – 11/05/2016

Desejos futuros

Meu primeiro desejo futuro é que, por conta deste trabalho, outras conexões sejam estabelecidas, e que eu siga inspirando aprendentes que cruzarem meu caminho não somente para a construção de ODA, mas também para que este seja consciente do seu papel no mundo, um protagonista e fazedor da sua própria história, um ser criativo, dinâmico, autônomo e nômade no sentido da avidez de conhecer.

Meu outro desejo futuro é seguir encontrando brechas para desterritorializar-me, compondo novas Paisagens, descobrindo novos caminhos, reiventando-me. Encontro com algo que, efetivamente, me afete, me desvie, provocando uma nova escritura e transformando a Paisagem e os espaços nos quais habito.

Meu derradeiro desejo futuro é não parar aqui, seguir em devir e um “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

*... Metade de mim agora é assim
 De um lado a poesia e verbos a saudade
 De outro a luta, a força e a coragem
 pra chegar no fim
 E o fim é belo incerto
 Depende de como você vê
 O morre, e crede,
 a fé que você deposita em você
 e só...
 (Senhor de uma flauta, O Teatro Mágico).*

Fonte de Saberes

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad. Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998a. p. 24-41.

_____. A formação do educador e a perspectiva multirreferencial. (1998b) **Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos**, Departamento de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. 9ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168- 199.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. São Paulo, vol.01, Brasiliense, 1985.

_____. **Sobre arte, Técnica, Linguagem e Política**. Relógio D'Água Editores, Lisboa, 2012

BRASIL. Ministério da Educação: **Referências de Qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007.

_____. **RESOLUÇÃO CES/CNE Nº. Nº 1 DE 11/03/2016**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=317442>. Acesso: 12/01/2016

BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético- políticas no limiar do século. IN: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. (orgs.). **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender: Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de**

Comunicação Digital. Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

CATAPAN, Araci Hack; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Pedagogia e tecnologia: A comunicação digital no processo pedagógico, 2003**. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2001/40.doc

CHAVES, Francisco. **Quanto a literatura**. Disponível em: http://www.fotolog.com/manu_negra/89831584/. 2009. Acesso em: 10/02/2017.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **GÊNESIS - GESTÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: construindo um modelo**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2015.

CORTÁZAR, Julio. (1977). **Rayuela**. Ed. Sudamericana. Impreso en España.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear à Tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem**. Florianópolis, 2003, 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2003.

_____. Hipertexto como acontecimento: **Anais do Evento XI e I Simpósio de Uberlândia**, 2004.

_____. **Mapa referencial para construção de material didático para o Programa e-Tec Brasil [et al.]** – Florianópolis: UFSC, 2008.

DAL MOLIN, Beatriz. MOTTER, Rose Maria Belim. Educação a Distância para os sentenciados das unidades penais do Paraná e-sipris: rizoma, não decalque. In: **ESUD – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013.

DANS, Enrique. **Todo va a Cambiar: Tecnología y evolución: adaptarse o desaparecer**. Centro Libros PAPP, S.L.U, Barcelona España – 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: *Éditions Montparnasse*. 459min. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>

_____. **A dobra: Leibniz e o barroco**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000a.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000b.

- _____. **Crítica e Clínica**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. GUATARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995a.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34.1995b.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34.1996.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997a.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997b.
- _____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munôz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1997c.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo, Escuta, 1998.
- DÍAZ, Leonardo Ordóñez. Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana. **Revista Latinoamericana de Filosofía** - vol. XXXVII N° 1, 2011, p. 127 - 152.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 18º edição, 2001.
- _____. **Cartas a quien pretende enseñar**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- FRESQUET, Adriana. **Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**, México, Siglo XXI, 2004.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Transversalidade e formação de professores. In: Rivero, Cléia Maria L.; Gallo, Sílvia (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc. p.101-121. 2004.

_____. Em torno de uma educação menor. In: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

_____. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: Reunião anual da ANPED, 24. Programa e resumos. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2001.

GIL, Gilberto. **A ciência em si**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RGi0NZuHJU4>, 1995.

GRANETTO, Julia Cristina. **Xanadu**: hipertextualidade, objetos digitais de ensino aprendizagem em língua espanhola, formação continuada dos professores – interfaces. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.

GUATTARI Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUERRA, C. Aguirre, I. HERNÁNDEZ, F. PADRÓ, C. *Et al.* El giro educativo en el Estado español. In A.-D. F. de Gipuzkoa, C. J. G.-D. de Granada, M. d'Art C. de Barcelona, M. N. C. de A. R. Sofía, & U. arte y Pensamiento (Eds.), **Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español**. Cuaderno 6. 2011, p. 274-296. Barcelona. Disponível em: http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos_6.pdf Acesso: 10/08/2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Mi trayectoria por la perspectiva narrativa de investigación en educación** (Obra em fase de publicação), 2016.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Espigador@s de la Cultura visual**. Otra narrativa para la educación de artes visuales. Barcelona: Octaedro. 2007.

_____. Psicología y Educación. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 253, p. 50 - 56, 1996. Disponível em: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE028/Unidad_2/lec.2.6_Psicologí%81a_y_educacion.pdf. Acesso: 10/04/2016.

_____. El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. **Educere, Trásvase**, Año 7, nº 23, p. 433-440, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/356/35602317/>. Acesso: 21/04/2016.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, 1996.

KAHLO, Frida. **Pinto Autorretratos**. In: www.sandracerro.com/files/Articulos/artic-arte/frida.pdf, Consulta em: 22/08/2016.

LATOURETTE, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: EDUSC, 2001.

- LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e Relaxos**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- _____. **O Ex-estranho**. Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba; São Paulo, Iluminuras, 1996.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. 4ª reimpressão: São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- _____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. **Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- LOPES, Dominic McIver. **Ahora todos somos artistas**. 2013.
- MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GLkQMFVg8V8>. 1975.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a.
- _____. **O método 4**. As idéias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- _____. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1982.
- _____. A Necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, Candido (org). **Representações e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003b.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003c.
- _____. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho – 6ª ed – São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez; UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. CIURANA, Emilio-Roger. MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 2003.
- MOTTER, Rose Maria Belim. **MY WAY: um método para o ensino-aprendizagem para língua inglesa**. 2013. 281f. Tese. (Doutorado em Engenharia e Gestão do

Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis - SC, 2013.

NEVEN, F; DUVAL, E. Reusable learning objects: a survey of LOM-based Repositories. In: ACM INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTIMEDIA, Juan-les-Pins. **Proceedings**: ACM, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Reforma da educação e do pensamento: Complexidade e Transdisciplinaridade. Trad. de Paulo dos Santos Ferreira. In: **Engenheiro**, 2001. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Nicolescu.DOC>> Acesso em: 08 de jul 2016.

OLIVEIRA, Thiago R. M; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Revista Pro-Posições** Vol. 23 n. 3. Campinas, set./Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso 13 de junho de 2015.

O TEATRO Mágico, **Sonho de uma Flauta**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8GufO_JTG6c, 2008.

RONCARELLI, Dóris. **ÁGORA**: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Florianópolis, 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2012.

SANTOS. Edméa. O currículo multirreferencial: outros espaços-tempos para a educação online. In: **Cibercultura: o que muda na Educação**, 2011.

SARMIENTO Cardozo, L. M. “La práctica profesional como espacio de investigación con base en las narrativas”. **Acción Educativa**. Vol. 18. Madrid, 2009.

SCHÉRER. René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1183-1194, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

SCHROEDER. Christine da Silva. KLERING, Luis Roque. (Orgs.). **Aprendendo a aprender a distância com a Plataforma NAVI** [recurso eletrônico] /– Florianópolis: BOOKESS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76084/000893413.pdf?sequence=1>. Acesso 17/05/2016.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: **Norman Dezin e Yvonna Lincoln**. London, Sage Publications, 1994.

SERRES, Michel. Atlas. **Coleção**: Epistemologia e Sociedade. Direção de Antônio Oliveira Cruz. Tradução: João Paz. Piaget Lisboa: Éditions Julliard, 1994.

SILVA, Lúcia. Edna; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci. Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. In: **Ciência da informação**. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.v. 1, n. 1 (1972) – Brasília, 1972. Ci, Inf. Brasília, DF, v. 39 n. 3, p. 93-104, set./dez. 2010.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VALERO, Joan-Anton Sánchez. CARBALLO, Judith Arrazola, GARRIDO, Diego Calderón. El proyecto DIYLab (Do It Yourself in Education: Expanding Digital Competence to Foster Student Agency and Collaborative Learning). In: **enTERA2.0**, núm. 3, Asociación Espiral, educación y tecnología, nov 2015. Disponível em: http://esbrina.eu/docs/diylab/2015_diylab_enTERA2.0_numero3_cast.pdf Acesso em: 02/06/2016.

VITKOWSKI, José Rogério. **Experimentação dos professores na EaD: formas, ritmos, linhas, rizoma**. 2014. 289f. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VILHA, Evaristo Ferreira. **Ressignificando linguagens no espaço escolar: esboçando um outro mapa para a leitura e escrita de textos**. Dissertação. Programa de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2007.

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy**. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

ZYLBERSZTAJN, Moisés. Muito além do Maker. Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: **Educação fora da caixa**. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.