

## AS MÍDIAS E A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Denise Rosana da Silva Moraes \*  
Hêlena Paula Domingos \*\*

**Resumo:** Vive-se hoje o terreno das incertezas, cujo cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional. Uma era cada vez mais digital que altera a percepção de tempo e espaço. Nesta premissa, o objetivo elencado elege como imperativo que a formação de professores tanto inicial, como continuada propicie reflexão e mudança na prática pedagógica no que tange à inserção das mídias, como instrumento mediador entre o humano e o tecnológico, entre o homem e a educação, articulando de forma interdisciplinar possíveis relações dialógicas com o conhecimento, uma vez que a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências. Esta (re)organização requer a interpenetração das disciplinas, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico. Assim indaga: A formação continuada contemporânea tem contribuído para a reflexão acerca do novo perfil de professor/a, para que compreenda e relacione diferentes linguagens, no processo de ensino com o objetivo de aprendizagem? Este artigo apresenta por meio de uma investigação-ação na perspectiva dos Estudos Culturais, o diálogo com professores/as acerca da sua formação para a inserção das tecnologias (TIC) e suas mídias no seu fazer pedagógico. Como embasamento metodológico, encontra-se alicerçada às bases da pesquisa-ação. Como resultado, há a compreensão de que a formação como uma experiência interdisciplinar é fundamental para a mudança de atitude no campo da ação didática do/a professor/a.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Mídias. Interdisciplinaridade.

### THE MEDIAS AND INTERDISCIPLINARITY IN TEACHERS´FORMATION: PEDAGOGICAL DIALOGUES

**Abstract:** Today we are witnessing the land of uncertainties, whose post moderns cenario is essentially cyber-computer and informational. An even more digital era that alters the perception of space and time. This premise, the part listed as na imperative goal elects the formation of teachers, both initial and continued, provides reflection and change in pedagogical practice, regarding the inclusion of medias as a mediator instrument between human and technological, between man an deducation, articulating as an interdisciplinary way in order to stablish dialogical relations with knowledge, since interdisciplinary is always situated in the field where it is thought the possibility of overcoming the fragmentation of sciences. This (re)organization requires an interpenetration of disciplines both on theoretical point of view and the methodological point of view. Thus inquires: The contemporary continuing education has contributed to reflection about the new teacher profile in order to understand and relate different languages in the teaching process with the objective of learning? This article presentes through an action research in Cultural Studies perspective dialogue with teachers about training for insertion of medias and technologies in their pedagogical work. As a methodological basis, the investigation is grounded in the foundations of action research. As a result, there is an understanding that education as an interdisciplinary experiences a key to changing attitudes in the field of didactic action of the teacher.

**Keywords:** Teachersformation. Media. Interdisciplinarity.

## Introdução

A discussão dos temas Mídias, Interdisciplinaridade e Formação de Professores/as, inscreve-se na contemporaneidade no amplo movimento de reflexão crítica sobre as formas de avanço da ciência e da tecnologia no mundo moderno, associado ao que conhecemos como tecnociência<sup>1</sup>.

Martin-Barbero (2006), estudioso da recepção midiática, expressa que vivemos em um ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro.

Assim, temos um importante problema de investigação, uma escola ainda fortemente arraigada aos moldes disciplinares, e uma sociedade enredada em teias de novas experiências e comunicações. Isso não significa dizer que o livro como uma mídia impressa, não seja valorizada, entretanto, há que redimensioná-lo como um novo contexto cultural e interdisciplinar.

O autor expressa, que desde os mosteiros medievais até as escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser ao mesmo tempo centralizado e personificado em figuras sociais determinadas. Daí que uma transformação nos modos de circulação do saber como a que estamos vivendo, é outra das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer, pois é disperso e fragmentado. É fundamental conceber como o saber pode circular fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o administravam.

Nesta perspectiva, a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, uma vez que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados.

Nas palavras de Martín-Barbero (2006), em seu artigo intitulado: *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século* há a reflexão que antecipa a ideia de que a diversificação e a difusão do saber fora da escola são dois dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo. Moles *apud* Martín-Barbero (2006) em seu livro intitulado *Arte e Computador*, os denominou de saberes-mosaico, por serem constituídos de pedaços, de fragmentos que, no entanto, não impedem os jovens de ter, com muita frequência um conhecimento mais atualizado em determinada área disciplinar que seu professor, por exemplo.

O que está acarretando à escola, não é uma abertura a esses novos saberes, mas sim, uma posição defensiva, e uma construção de uma ideia negativa e moralista de tudo que a questiona em profundidade desde o ecossistema comunicativo das mídias e das tecnologias de comunicação e informação. Estamos inseridos em um mundo de ambivalências, e essa ambivalência encontra-se igualmente relacionada ao próprio paradigma que norteou o conhecimento disciplinar gerado pela ciência moderna, que se caracteriza basicamente por um modelo de pensamento simplificador, pois é fundado em racionalidade considerada estreita pelas implicações que gera e pelo reducionismo que opera no processo do conhecimento disciplinar.

Para Santos (1988), em sua obra *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*: “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições, condições sociais e teóricas. (...) a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”. (SANTOS, 1988, p. 54).

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir a formação docente em uma perspectiva interdisciplinar, pensando-a em seus múltiplos aspectos, suas características, seus limites, possibilidades e desafios. Perceber como a interdisciplinaridade nos possibilita compreender a ideia básica de (re)ligação dos saberes, superando a ideia de uma formação fragmentada, herança do modelo positivista cartesiano, no qual a maioria de nós foi e ainda continua sendo formado. Assim, compreender as mídias como instrumentos mediadores entre o humano, o tecnológico e a educação, e seu chamamento imperativo na atual sociedade que se nos apresenta cada vez mais digital, é tarefa emergencial, uma vez que nosso século exige um novo formato de escola e um novo perfil de educadores/as.

Corroborando Martín-Barbero (2006, p. 57) “o computador é muito mais que uma máquina, é a fusão do cérebro com a informação”. Como embasamento metodológico, esse artigo encontra seu alicerce nas bases da pesquisa-ação Thiollent (2002), que valoriza a busca pela compreensão e interação entre os pesquisadores e os sujeitos das situações investigadas e sua discussão teórica é fundamentada no arcabouço axiológico dos Estudos Culturais, cujas bases estão assentadas na interdisciplinaridade.

A visão interdisciplinar permeia os Estudos Culturais, cuja palavra-chave é *inclusão*<sup>2</sup>, e há todo um movimento de pensar a cultura como organização plural dos significados e dos valores construídos historicamente pela sociedade, bem como um campo de luta, onde esses significados possam ser problematizados em direção a um mundo mais democrático.

Neste sentido, é imperativo que a formação de professores/as tanto inicial, como continuada, propicie reflexão e mudança no fazer pedagógico, de forma que seu contributo perpassa a compreensão de que a tecnologia educacional e as mídias não se reduzem somente, à utilização dos meios. O objetivo é de que as mídias sejam entendidas, como instrumentos mediadores entre o humano e o tecnológico, entre o homem e a educação, articulando-se de forma interdisciplinar para que tanto o/a educando/a, quanto o/a professor/a, possam estabelecer relações dialógicas com o conhecimento, uma vez que a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências. Essa (re)organização requer uma interpenetração das disciplinas, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico. Assim indaga: A formação continuada contemporânea tem contribuído para a reflexão acerca do novo perfil de professor/a, para que compreenda e relacione diferentes linguagens, ou os multiletramentos no processo de ensino com o objetivo de aprendizagem?

A resistência à tecnologia, no âmbito da escola, tem redundado no afastamento das discussões e do acesso compartilhado entre professores/as e alunos/as desse importante aparato pedagógico. Muitos fatores ocasionam este distanciamento ou mesmo incompreensão em relação à inserção das tecnologias e suas mídias na prática educativa, problemas relacionados ao aparelhamento da escola, políticas que contemplam o instrumento alijado da formação, entre outros. Entretanto, uma questão é fundamental, a formação crítica dos/as professores para seu uso. A defesa é de que os/as professores/as interajam com esses veículos comunicacionais por meio de oportunidades no âmbito da escola, tempo e espaço, que redunde em uma repercussão social.

O resultado esperado com essa inserção teórico-prática na realidade de uma escola pública de educação básica é de problematização das práticas docentes com relação às tecnologias, no sentido de sua apreensão pedagógica. Considerando que a experiência interdisciplinar é fundamental para a mudança de atitude no campo da ação didática do/a professor/a.

Hoje em dia a tecnologia da educação tem de assumir a forma de aprendizagem significativa, tendo a perspectiva pedagógica como eixo estruturante da formação. Para melhor organicidade, esse texto está organizado didaticamente da seguinte forma: num primeiro momento apresentamos uma discussão teórica acerca da interdisciplinaridade como contributo à formação docente. A seguir os E.C como eixo estruturante da formação para o uso das mídias como um componente pedagógico e não meramente mecânico e, finalmente apresentamos as sendas da pesquisa-ação, em uma escola pública de educação básica, cujo tema dos seminários versou sobre a inserção das tecnologias e mídias nos saberes e fazeres pedagógicos dos professores/as.

Temos o intuito de contribuir com discussões que pautem esse debate, para além de mera instrumentalidade das tecnologias, mas, contraditoriamente a essa sociedade neoliberal, como forma de arte humana, que contribui para arrefecer o trabalho e para refletir criticamente sobre seu uso.

Há que se problematizar junto aos/as professores/as, as interfaces teóricas e metodológicas advindas da perspectiva inerente das interações dialógicas com as mídias e as TIC, bem como, os multiletramentos, ou novos letramentos, que se impõem como ferramentas pedagógicas indispensáveis frente aos aluno/as que estão presentes nas salas de aula contemporâneas. Autores como Rojo (2013), expressam que esses/as aluno/as são considerados nativos digitais. Assim, é fundamental a reflexão crítica acerca dessa possibilidade pedagógica, frente ao novo paradigma que se desenha cada dia mais imerso nas infovias da telemática.

## **A interdisciplinaridade como contributo à superação da fragmentação das ciências**

O termo [disciplina] não é neutro. No mundo clássico, a disciplina estava associada com o atletismo, com o exército e com a filosofia dos estoicos que enfatizavam o autocontrole. Na Idade Média, a disciplina estava associada aos mosteiros, à penitência, à flagelação. No século XVI, os calvinistas em particular falavam da disciplina da Igreja, e alguns escritores seculares, como Maquiavel (1469-1527) se referiam à disciplina militar, como nos tempos de Roma. Essas associações são relevantes para as discussões sobre o conhecimento porque o século XVI assistia a um movimento disciplinador – *Disziplinierung*<sup>3</sup>, em alemão, nas escolas e universidades, assim como nas Igrejas”. (BURKE, *apud* LEIS, 2003, p. 107).

Os desafios teóricos e metodológicos da interdisciplinaridade evidenciam que há uma necessidade que emerge tanto dos avanços da ciência e da tecnologia, como da transformação da sociedade contemporânea. O paradigma disciplinar de produção do conhecimento fragmentado, não é suficiente para responder aos problemas complexos e ressurgem na ciência a necessidade de outras formas de abordagem que deem conta da realidade multidimensional. Segundo Philippi (2011, p.80), “essa realidade complexa e híbrida demanda novos modos de pensar problemas e de gerar conhecimento”.

Na Grécia Antiga, berço da civilização ocidental, encontramos um conjunto de ideias e teorias de seus antigos estudiosos que buscavam detectar a essência do real (JAPIASSU, 2006). Esse conjunto de teorias que hoje é denominado como ciência grega, era conhecido como Filosofia Natural, assim, o termo “ciência” empregado para designar a Ciência Clássica ou Moderna, como hoje conhecemos, impõe-se a partir da segunda metade do século XIX, notadamente com a sistematização do método experimental por Claude-Bernard (1865), é a era na qual a produção do conhecimento deve ser por força do “método científico”, caracteristicamente positivista e experimental (JAPIASSU, 2006, p. 44-45).

Ao retrocedermos na história da humanidade, vamos encontrar Galileo Galilei (1564-1642), século XVII, Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650) criando as bases conceituais sobre as quais Isaac Newton (1642-1726) produziu seu trabalho monumental, que explica certos fenômenos naturais, e que foi rapidamente ampliado para explicar o comportamento humano. Esse sistema de explicações repousa sobre uma matemática muito elaborada, principalmente o cálculo diferencial, que se estabeleceu como linguagem por excelência do paradigma científico proposto por Newton.

Neste sentido, Ubiratan D’Ambrosio (1997, p. 83), expressa que: “a matemática se tornou o protótipo das chamadas ciências exatas ou ciências duras”. Para o autor, alguns dos importantes valores aceitos pela modernidade, tais como: precisão, rigor, certeza, verdade, estão intimamente associados ao pensar matemático. São, portanto, defende o autor, valores vulneráveis. Nesse ideário, uma discussão sobre valores, não pode escapar de uma reflexão sobre a relação meios-fim. E uma discussão sobre educação tampouco pode escapar dessa relação, que se traduz em afirmações sobre a importância da educação e seus valores associados à ação educativa.

Na base do paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica e as descobertas se dão pela via da indução. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 14-15) “as reflexões sistemáticas sobre a teoria da ciência tiveram início com as afirmações ontológicas dos filósofos gregos no século IV a.C, isto é, afirmações sobre tudo o que existe”. Relacionadas à reflexão ontológica estão às reflexões epistemológicas, a respeito de como o mundo vem a ser conhecido pelo ser humano. Importante ressaltar que a ortodoxia positivista também postula uma aversão à metafísica e à própria filosofia e prevê uma distinção fundamental entre fato e valor (HUGHES, *apud* BORTONI-RICARDO, 2008).

Compreendemos que o paradigma positivista cartesiano que imperou até aqui, não responde mais às complexidades da sociedade atual em todas as suas dimensões, ou como expressa Martín-Barbero (2000), nas suas multidimensões. Neste contexto global, a interdisciplinaridade se apresenta como uma questão central no trabalho científico contemporâneo.

Para Leis (2000), não existe ainda uma reflexão suficientemente aprofundada e consensual capaz de elucidar o amplo espectro de problemas epistemológicos e metodológicos que enfrenta cotidianamente o/a pesquisador/a e o/a docente que se envereda nesta área. O autor reflete que embora a genealogia da interdisciplinaridade remonte às ideias holísticas e de sínteses típicas do pensamento grego e medieval, o termo interdisciplinaridade aparece publicamente, pela primeira vez no início do século XX nos movimentos de reforma curricular das universidades norte-americanas e nos relatórios do Social Science Research Council – agência americana de fomento à pesquisa da área das ciências sociais (KLEIN, 2005).

Assim, a interdisciplinaridade começa a ser vinculada a alguns problemas derivados do encontro das ciências físicas e naturais com a tecnologia apenas na década de 1940. Desde então, passou a ser retoricamente entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, mas sem que isso implicasse assumir grandes mudanças no plano institucional por parte das agências de fomento de pesquisa e das universidades. Na visão do autor, o trabalho interdisciplinar ficou mais no plano retórico que no plano real. Aponta ainda, que o uso excessivo do termo ocasionou uma banalização conceitual.

Há no meio acadêmico várias definições do conceito de interdisciplinaridade, bem como, consenso sobre algumas características que circulam entre os

pesquisadores/as que se ocupam com esta área de atuação. Dentre as diversas abordagens, está a que vê na interdisciplinaridade, um processo que busca a resolução de problemas ou temas que, por serem muito complexos, não podem ser trabalhados por uma única disciplina. Para Klein (1990), a interdisciplinaridade é percebida como uma integração de visões disciplinares diversas, construindo assim, uma perspectiva mais abrangente. Outros autores vão além desta visão para reivindicar a importância do aspecto cognitivo da interpretação e do entendimento. (REPKO, 2008). Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade reside na capacidade de integrar modos de pensar de várias disciplinas para produzir um avanço ou salto do conhecimento a um patamar que seria impossível de ascender por meios disciplinares.

Se na primeira visão, se pressupõe uma abordagem que não se distancia demasiadamente das dinâmicas disciplinares do conhecimento, na segunda, se pressupõe uma abordagem mais de ruptura, que imagina o processo de conhecimento através de avanços qualitativos. Embora diferenciados, esses aspectos devem ser vinculados na procura de uma definição a um conhecimento que, de fato, envolva simultaneamente um processo associado à forma de pesquisar, integrando as várias disciplinas, bem como a singularidade dos avanços cognitivos resultantes. (REPKO, 2008). Para Leis (2000), o esforço conceitual que exigem os estudos interdisciplinares, pode ser ilustrado através de uma noção hegeliana, em que há referência ao esforço conceitual como um movimento dialético de apreensão das diferenças em uma totalidade que não as anula, mas que as potencializa e eleva para um outro patamar.

Corroboramos o autor, quando expressa que a prática da interdisciplinaridade não supõe uma negação das bases epistemológicas das disciplinas, tampouco pretende deixar intacto o monopólio dessas mesmas bases. Em outras palavras, a prática da interdisciplinaridade pressupõe o equilíbrio de dois aspectos, por um lado uma visão integradora de diversas disciplinas e, por outro, um salto cognitivo que não esteja pressuposto em qualquer somatória de abordagens disciplinares.

No artigo intitulado *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores*, (FAZENDA, 2001), analisa a questão de como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores. A autora postula que se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, a autora afirma que se definirmos

interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Neste sentido, na medida em que se amplia a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico, somente assim torna-se possível falar sobre o professor/a e sua formação, no tocante às disciplinas e currículos. Para esta autora, o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas, não podendo negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

O professor/a é um orientador do processo de ensino e aprendizagem, por isto sua formação precisa ser mediada por um currículo crítico e de incentivo à reflexão e ao debate sobre sua prática e em interlocução com seus pares. Isto não ocorre de forma imediata, consiste em um processo contínuo durante a vida profissional. A utilização das mídias neste processo pode contribuir para uma ajuda recíproca e colaborativa, fortalecendo o espaço de partilha e de autoria. (MORAES, 2013, p. 23).

Enfim, ao corroborar a autora sobre a importância de um processo contínuo de formação, e de um currículo redimensionado, partilhamos da visão expressa pelos autores Wallner e Etges (1993) sobre a interdisciplinaridade quando explicitam que:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (WALLNER e ETGES, 1993, p. 18).

A afirmação dos autores incita à busca por novas interlocuções entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, para além de justaposição ou negação de uma em detrimento da outra. A compreensão das potencialidades e limites inerentes a cada área pode auxiliar esse diálogo interdisciplinar.

Neste contexto, Martín-Barbero (2012), referindo-se à contemporaneidade, expressa: “a tecnologia remete hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novas sensibilidades e escritas” (MARTÍN-BARBERO, 2012, p. 54). Portanto, no ambiente escolar, os/as professores/as estão inseridos neste terreno de modernidade tardia

(JAMESON, 2006) que permeia nosso século, de fluidez, de linguagens líquidas, como expressa Rojo (2013). Essa possibilidade de compreensão da cultura no plural e da interdisciplinaridade, base fundadora dos Estudos Culturais, como orientadora da formação de professores, especificamente ao acesso às mídias como componente pedagógico, caracteriza a possibilidade de contributo ao processo de ensino e aprendizagem em diálogo com a prática social.

### **Os estudos culturais e a formação de professores/as**

A fim de contextualizar cultura no plural, Moraes (2013, p.91-92) expressa que é necessário rever o conceito e concepção da palavra cultura como aquela que tem uma ampla gama de significados, tais como: cultivar, proteger. Desde sua gênese, o sentido de cultivo e cuidado está presente em todos os seus usos. Cultura se refere sempre a processo, cuidado com algo, basicamente com as colheitas e com os animais. Entretanto o sentido mais difundido se aproxima das artes, da música, do teatro e do cinema. A autora debruçada sob leituras de autores de cultura tais como Williams (2007) e Thompson (2009), diz que há uma espécie de refinamento da cultura supostamente tida como superior estendida às elites, e de outra cultura como a arte e o entretenimento entendida como subcultura que se destina às classes populares.

As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto, é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação dos pesquisadores dos E.C.

A contribuição teórica de Williams (2007) é fundamental para os Estudos Culturais, pois proporciona um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que cultura é uma categoria-chave que conecta a análise literária com a investigação social, com isso contribui para análises acerca da cultura como representação social ampla.

Para Cevasco, em consonância com Williams “em educação, o esforço deve ser o de promover um letramento cultural<sup>4</sup>: abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (CEVASCO, 2003, p. 110). A autora, em seu livro intitulado *Dez Lições sobre Estudos Culturais*, expressa que:

Em termos teóricos é necessário se contrapor às visões idealistas da cultura que insistem em pensá-la como domínio separado da vida concreta. No campo materialista, a questão é ver como a cultura, mais do que um mero efeito da superestrutura, é um elemento fundamental na organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar esta organização. Em outras palavras, a questão é pensar uma teoria materialista da cultura que leve em conta seu papel social e contribua para a construção de uma alternativa de sociedade mais justa e igualitária. Neste esforço Williams se apoia na tradição marxista de crítica cultural que se expandiria com a codificação do materialismo cultural. (CEVASCO, 2003, p. 111).

O que depreendemos desta questão é que Williams busca a interligação da cultura com a vida social. O objetivo do materialismo cultural para ele é definir a unidade qualitativa do processo sócio-histórico contemporâneo e especificar como o político e o econômico podem e devem ser vistos neste processo. Como salienta Cevasco (2003), o materialismo cultural abre aos Estudos Culturais a possibilidade de descrever com acuidade o funcionamento da cultura na sociedade contemporânea e de buscar sempre as formas do emergente, do que virá. Como explica Williams, é uma posição cuja ênfase recai na *produção*, e não apenas na *reprodução*<sup>5</sup> dos significados e valores por formações sociais específicas. A autora, expressa ainda, que para o materialismo cultural, a linguagem e a comunicação são forças sociais formadoras, em interação com instituições, formas, relações formais, tradições. Postula ainda que o materialismo cultural busca ver no presente as sementes do futuro.

Nesse sentido, o campo axiológico dos E.C. e seus precursores dão sentido à compreensão da mídia no campo da escola, como eivado de significação e contextualização. Não há para os materialistas culturais uma discussão possível acerca da cultura isolada do campo social mais amplo. No ambiente escolar, os/as professores/as estão inseridos neste terreno de modernidade tardia (JAMESON, 2006) que permeia nosso século, de fluidez, de linguagens líquidas, como expressa Rojo (2013). Essa possibilidade de compreensão da cultura no plural e da interdisciplinaridade (base fundadora dos Estudos Culturais), como orientadora da formação de professores, especificamente ao acesso às mídias como componente pedagógico, caracteriza a possibilidade de contributo ao processo de ensino e aprendizagem em diálogo com a prática social.

Ao direcionar a percepção epistemológica para o estudo da cultura, se faz necessário mencionar as mudanças educativas provocadas pelas mídias e

tecnologias. Gómez (2001) preconiza que:

“[...] entre as mudanças que se introduzem na educação, talvez, a da autoridade, seja a mais importante, pois envolve diversas facetas. Uma, diz respeito ao professor/a tido como autoridade central no processo de ensino e aprendizagem, e a própria mudança da aprendizagem na escola e na vida, por influência das “telas”. (GÓMEZ, 2001, p. 96).

Nesta perspectiva, Rojo (2013) em consonância com Gómez, (2001) expressa que a contemporaneidade e, sobretudo, os textos e enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias. Nesse estudo, especificamente a abordagem se dá na interface da aprendizagem das mídias em consonância com a formação dos/as professores/as em uma perspectiva de formação enquanto ato de formar-se, portanto, de autoria. Os autores elencam as mudanças advindas da inserção das tecnologias e mídias no campo educacional e escolar, e como a influência dessa comunicação ampliada está cada dia mais presente. Não basta hoje falar apenas dos letramentos (sociais, digitais), mas, sim, ampliar a visão para o conceito dos multiletramentos.

O conceito de multiletramentos<sup>6</sup>, articulado pelo grupo de Nova Londres, busca justamente apontar já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores e leitores contemporâneos e essa criação de significação. Além disso, o Grupo teve como objeto já nos seus momentos iniciais (1996), uma questão aplicada da maior relevância: O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (ROJO, *apud* New London Group, 2013, p. 14).

Assim, Rojo (2013), na obra intitulada *Escola Conectada: os multiletramentos e as TIC*, expressa que vivemos a era das linguagens líquidas, por isso a necessidade de passar do letramento para os múltiplos letramentos e enxergar o aluno em sala de aula com nativo digital que é. A autora enfatiza que é preciso que a escola se apresse a preparar os estudantes para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se

encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Há a necessidade de compreender que se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências e capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.

Importante ressaltar o fato de as TIC permitirem que sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder. Rojo (2013) assegura que a escola, mais do que nunca, precisa desenvolver letramentos críticos, multiletramentos, ressignificando a própria leitura de cultura em suas diversas acepções.

Essa esteira de proposições faz com que se (re)pense uma educação para alunos/as multiculturais (KALANTZIS e COPE, 2006). Assim defendem a consideração de três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). Para os autores, educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: “Uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica”. (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 130).

Com base nessas reflexões, importante destacar o que a revolução tecnológica introduz em nossa sociedade hoje, não é tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas, sim, um novo modo de relação entre os processos simbólicos, que constituem o cultural.

### **A pesquisa-ação em uma escola pública de Educação Básica para inserção das TIC e mídias no saberes e fazeres pedagógicos dos professores/as: um relato**

A fim de materializar as reflexões explicitadas, elegemos a pesquisa-ação como suporte metodológico para a elaboração da ação no campo da escola, e também para o relato desta análise, pois, além da participação que ela preconiza, pressupõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa convencional.

Um dos principais objetivos desta investigação consiste em estabelecer diálogos culturais entre o/a pesquisador e grupos de participantes. Assim, tem-se estabelecido os meios de resposta com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.

Nas palavras de Thiollent, “trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído” (THIOLLENT, 2002, p. 24). Assim, a prática dessa metodologia de pesquisa, estabelece como princípio articulador a realização de um diagnóstico da situação a ser investigada, uma espécie de problematização a fim de construir junto uma plena participação.

A presente pesquisa acontece estreitamente vinculada ao que Thiollent (2002) denominou de nível microssocial, ou seja, abrange indivíduos e pequenos grupos.

Para Franco (2005, p. 490), a pesquisa-ação se constitui na busca simultânea entre conhecer e intervir na realidade. “essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”.

Essa modalidade de pesquisa é o caminho metodológico utilizado para direcionar a pesquisa e estudo em conjunto com professores/as de uma escola pública de Educação Básica, pode ser encerrada na frase que a nosso ver, melhor define este tipo de pesquisa: ação-reflexão-ação.

Essa investigação que problematiza as práticas docentes, no sentido de sua apreensão pedagógica pelos professores/as, pautou-se em uma indagação que permeia a vida do professor/a, seja da escola ou da academia, como os/as professores/as têm lidado com essa possibilidade de inserção das tecnologias e mídias em seu campo de trabalho. Para essa observação, buscamos uma escola pública de Educação Básica localizada num bairro periférico da cidade de Foz do Iguaçu.

É importante ressaltar que a cidade de Foz do Iguaçu, está localizada em uma região da tríplice fronteira, entre a Argentina, Brasil e o Paraguai, portanto, caracteriza-se como uma cidade atípica devido ao alto trânsito de pessoas e ainda sua formação cultural, formando o que podemos considerar como um mosaico. A escola analisada está inserida em um bairro conhecido como Porto Meira. O bairro é um dos mais populosos da cidade de Foz do Iguaçu, sendo que o último censo revelou a existência de mais de trinta mil habitantes naquela região.

A instituição educacional escolhida para a realização da investigação é nova e conta com todos os recursos pedagógicos em ótimo estado de conservação, por esse motivo deu-se a escolha por essa determinada escola para a pesquisa

empírica. Nesta escola, de médio porte, estudam aproximadamente seiscentos alunos, divididos em três turnos. O turno da noite conta com apenas três turmas de Ensino Médio. A estrutura física da escola é ampla, agradável e muito bem conservada. Há uma boa biblioteca, iluminada, arejada e com um acervo bibliográfico de grande monta que contempla todas as disciplinas do currículo escolar, além de bibliografias de literatura estrangeira.

A escola conta com dez salas de aula, em ótimo estado, um amplo laboratório de informática, mas nem todos os computadores estão em funcionamento (segundo relato de alguns professores). A escola conta ainda com sala de recursos multimídia e uma lousa digital, o que é inédito, pois a maioria das escolas da rede estadual não tem à disposição este recurso tecnológico.

Na escola citada, foram realizados dois seminários com os/as professores/as e equipe pedagógica, na tentativa de materializar a pesquisa-ação. Um dos seminários previu a discussão coletiva e o esboço na prática do Plano de Trabalho Docente e o outro foi para dialogar com os/as participantes acerca do trabalho interdisciplinar na escola e a inserção das TIC como recurso pedagógico indispensável frente aos novos desafios contemporâneos. E ainda realizamos como proposta de formação continuada, prevista em calendário da Secretaria Estadual de Educação (SEED), uma oficina interdisciplinar que reuniu as disciplinas de Língua Estrangeira (inglês e espanhol), Filosofia e a participação dos pedagogos/as da escola. Além dos seminários e oficinas, semanalmente interagimos com os/as professores com o objetivo de contribuir para a problematização de sua prática pedagógica que envolvesse as mídias e as TIC.

Importante ressaltar que, enquanto concepção teórico-metodológica, tanto a disciplina de Língua Portuguesa quanto de Língua Estrangeira Moderna, estão embasadas na teoria dos gêneros discursivos<sup>7</sup> proposta pelo Círculo de Bakhtin<sup>8</sup>, o qual concebe que toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Ao estudar a língua (materna e estrangeira) pela teoria dos gêneros discursivos, há aí naturalmente um chamamento para a inserção das mídias e TIC no fazer pedagógico dos professores.

Corroboramos Lopes e Rojo *apud* Paraná (2008, p. 59) quando expressam que “vivemos num mundo multissemiótico, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, um mundo de sons, cores, imagens e design que constroem significados em textos orais, escritos e hipertextos”.

Nesse escopo, a leitura crítica para atribuição de sentido, em uma sociedade que altera sensivelmente nossa percepção de tempo e espaço, cada dia mais imersa nas infovias da telemática, perpassa pelo conhecimento, instrumentalização e principalmente apropriação das mídias e TIC pelos professores para que possam efetivamente ser os/as professores/as de seu tempo.

Durante os eventos de formação continuada e seminários na referida escola, ocorridos durante o primeiro semestre do ano de 2013, enfrentamos muitos embates no tocante às mudanças necessárias quanto às práticas pedagógicas. Alguns professores/as manifestavam-se publicamente contra a inserção das TIC e mídias no fazer pedagógico, alegando a distração dos alunos com tais tecnologias, outros emendavam que era necessário “focar” nos conteúdos, ou seja, não vendo nenhuma vinculação do currículo disciplinar e a contribuição das mídias para uma aula mais atrativa e desafiadora para os alunos/as. Para Luzzi (2011, p.124) “há que se desenvolver estilos de pensamento metacognitivos, complexos, abertos às incertezas e às mudanças constantes, para dar conta de um mundo em constante transformação”. Outros professores/as relataram que gostariam muito de lecionar seus conteúdos disciplinares com o apoio pedagógico das TIC e mídias, porém, não possuem o domínio instrumental requerido para efetivar a articulação: aula/mídias/TIC, e que para tanto deveria haver cursos de formação para que os professores/as pudessem também, assim como os seus alunos, apropriarem-se desses conhecimentos cada vez mais exigidos na sociedade atual, uma vez que a mesma apresenta-se a cada dia mais digital, ou seja, nas palavras de Levy (2000, p.24), “as tecnologias são produtos de uma sociedade e uma cultura que convivem no ciberespaço, lugar de comunicação e sociabilidade, onde se cria uma nova modalidade de contato social, que extrapola os limites naturais de espaço e tempo”.

Assim, tanto Levy (2000) quanto Brito (2008), expressam que a presença da tecnologia em todos os setores da sociedade, constitui um dos argumentos que comprovam sua presença na escola. Para eles, são importantes os valores que contribuem para a formação de um cidadão/ã consciente em uma sociedade que se faz plural e ética.

Importante destacar, nesse breve relato que professores/as mais antigos (de idade e de carreira) apresentavam maior resistência ao uso das mídias e TIC no seu fazer pedagógico. Em contrapartida, os mais novos (de idade e de carreira) mostravam-se mais abertos para mudança e alguns até expuseram que já utilizavam

os recursos tecnológicos em suas aulas.

Alguns relataram que levavam seus alunos ao laboratório de informática da escola, porém, nem todos os computadores estavam funcionando, o que ocasionava tumulto entre os alunos/as, resultando na resistência desses professores/as com o uso dos computadores para trabalharem suas disciplinas.

Outros colegas, ainda expressaram que utilizam o computador ou o notebook junto com o aparelho de multimídia para projetar recortes ou filmes na íntegra para os alunos/as. Entretanto, nestas falas, percebemos que o relato era da utilização das tecnologias para passar filmes ou vídeo aulas, como relataram outros, sem vinculação com sua prática pedagógica. A impressão predominante foi de que as mídias e TIC são utilizadas (quando são) como algo extraclasse, um prêmio, uma aula diferenciada e não como parte de um processo crítico e reflexivo sobre sua inserção como um aparato pedagógico para internalização do conhecimento.

Esses relatos foram direcionando o objeto de pesquisa, ou seja, a problematização das práticas docentes com relação às tecnologias, no sentido de sua apreensão pedagógica. Assim, assumida a perspectiva da pesquisa-ação, propusemos encontros de formação continuada acerca da temática, que envolvia as TIC e mídias no fazer pedagógico dos professores/as, bem como a visão interdisciplinar como elemento articulador entre o processo de ensino e aprendizagem. A ideia em voga foi articular encontros de estudos e trocas de experiência a fim de constituir de fato um momento, tempo e espaço, para o que denominamos como “Diálogos pedagógicos contemporâneos”, ou seja, um momento de diálogo entre os campos dos saberes.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2013, já estávamos, todos/as, mais integrados a uma mudança de postura pedagógica, os diálogos e estudos coletivos frutificavam e havia, mesmo que inicialmente, debates acerca da interdisciplinaridade, bem como, crítica à visão conteudista e curricular, voltada para informar e não para formar no campo da escola.

Ao retornarmos a esta escola, posteriormente, percebemos algumas mudanças significativas, uma delas diz respeito ao quadro de professores, que já não era o mesmo do ano passado. Importante salientar, que há, nesta escola em particular, uma grande rotatividade de professores, o que também ocasiona dificuldades para a direção e equipe pedagógica para formar um grupo coeso no avanço das discussões interdisciplinares com vistas à inserção das mídias e TIC na

própria escola.

No retorno ao campo de estudo, dialogamos com colegas sobre o uso dos recursos midiáticos, já que há no espaço escolar, diferentemente da maioria das escolas, uma gama importante de aparatos. Dos professores que lá se encontravam, seis no total, cinco responderam que usavam em sua rotina de aulas algum recurso tecnológico e/ou midiático, apenas uma professora disse que não usava porque o importante era focar nos conteúdos, e se usasse perderia muito tempo. Ao serem questionados de que maneira utilizavam esses recursos, quatro disseram que seu uso se dava por meio de filmes ou recortes de filmes e apenas uma professora da disciplina de matemática disse que levava os alunos ao laboratório de informática e passava vídeo aulas de matemática, mas confessou que não era muito fácil para ela trabalhar uma disciplina como matemática inserindo as TIC.

Os/as colegas professores/as, ao serem questionados se contavam com os recursos à disposição, ou seja, se a escola possuía esses recursos para o uso pedagógico, foram unânimes em dizer que sim, inclusive a escola já havia proporcionado um treinamento para o uso da lousa digital.

Finalmente, indagamos acerca de sugestões que eles/as dariam para que as tecnologias e as mídias pudessem ser inseridas no fazer pedagógico. A resposta também coincidiu entre os seis participantes, todos/as pensam que deve ser proporcionada formação continuada para uso pedagógico das mídias e TIC, bem como, cursos técnicos de capacitação para apropriação instrumental. Arremataram ainda que a escola não poderia ficar alheia à essa sociedade cada vez mais digital, mas, que no entanto, precisam de auxílio para efetuar mudanças significativas em sua prática cotidiana.

Percebemos com isso, que o/a professor/a sente a necessidade da formação, entretanto, ainda predominantemente atrelada ao instrumento, como preconiza Moraes (2013) ao hardware e não ao software.

### **Considerações finais**

Diante de tantos desafios que o mundo contemporâneo nos traz, sem dúvida, (re)pensar a educação escolar como princípio mediador entre o humano e o tecnológico, é tarefa de urgência, que deve traduzir-se em avanços nas discussões acerca do perfil do professor contemporâneo como um profissional que tem uma

visão integrada da realidade à sua volta, que compreenda que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de toda diversidade presente nas salas de aula.

Assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como elemento articulador na tentativa de superação da fragmentação das ciências, auxiliando a apropriação das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras. Não há como negar que estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo importante assim, que a educação escolar também desenvolva o acesso à democratização dos saberes. Contemplar a inserção das mídias, buscando integrá-las em seu fazer pedagógico, como um importante contributo. Uma formação, além treinamento que elege o/a professor/a como autor de sua própria prática, portanto, autoformação, tecida junto às universidades, instâncias legítimas formativas.

## Notas

\* Denise Rosana da Silva Moraes é doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora adjunta do Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Foz do Iguaçu. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação: Mestrado *Strictu Sensu* Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas de Ação Educativa, Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR). Possui experiência na área de Educação, Tecnologias e Mídias; Formação inicial e continuada de professores/as - Didática - Prática de Ensino - Avaliação e gestão educacional. E-mail: denisepedagoga@gmail.com e denise.moraes@unioeste.br

\*\* Hêlena Paula Domingos é aluna regular da pós-graduação stricto-sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – mestrado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Foz do Iguaçu. Especialista em Linguagens do Século XX e graduada em Letras Português e Respectivas Literaturas pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede estadual de Educação Básica. E-mail: pauladomingos08@gmail.com

<sup>1</sup> Conceito amplamente utilizado na comunidade interdisciplinar de estudos de ciência e tecnologia para designar o contexto social e tecnológico da ciência.

<sup>2</sup> Grifo nosso.

<sup>3</sup> Grifo do autor.

<sup>4</sup> Grifo da autora.

<sup>5</sup> Grifo nosso.

<sup>6</sup> Enfatizada como a “pedagogia dos multiletramentos” que o grupo propõe para uma educação linguística contemporânea.

<sup>7</sup> Gêneros Discursivos, segundo Bakhtin (1999), podem ser definidos, como formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal.

<sup>8</sup> Segundo Faraco (2003), trata-se de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reunia regularmente de 1919 a 1929.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

D'AMBROSIO Ubiratan. Educação: do Conhecimento Disciplinar ao Transdisciplinar e a Questão de Valores. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste- Campus de Foz do Iguaçu, v.10, n. 1, p. 79-91, 2008.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH e BIANCHETTI (org.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, v.10, n. 1, p. 93-103, 2008

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, Revista Espaço Acadêmico, nº 30, nov. 2003.

GÓMEZ, Orozco Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-98.

JAMENSON, Fredric. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity**: history, theory and practice. Detroit Wayne State University Press, 1990.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO, Antônio J. Silva, (org.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

LUZZI, Daniel Angel; PHILIPPI, Arlindo Junior. Interdisciplinaridade, Pedagogia e Didática da Complexidade na Formação Superior. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO,

Antônio J. Silva, (org.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Tecnicidades, Identidades, Alteridades: Mudanças e Opacidades da Comunicação no Novo Século*. In: MORAES, Dênis de (org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEB. 2008.

REPKO, Allen F. **Interdisciplinary research: process and theory**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. In: (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Santa Tereza, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WALLNER, Fritz. *Sete Princípios da Interdisciplinaridade no Realismo Construtivista*. In: JANTSCH e BIANCHETTI (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 95-120.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad. de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

Recebido em: agosto de 2014.

Aprovado em: outubro de 2014.