

¿CÓMO VALORAR LA INTRODUCCIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA? ¿SON EN SÍ MISMAS EFICACES Y ACCESIBLES?

Gabriela Sanguinetti - DTE gsanguinetti@abc.gob.ar

Gabriela Tobio - DTE - gtobio@abc.gob.ar

Karina Michalek - DTE emichalek@abc.gob.ar

Palabras clave: accesibilidad- eficacia- Tecnología digital-inclusión

INTRODUCCIÓN

¿Qué suponemos cuando buscamos incorporar una herramienta digital en los procesos de enseñanza en los ámbitos de la educación especial? ¿Qué y cómo valoramos la introducción de esa herramienta digital en la planificación de la enseñanza?

Las preguntas que hemos formulado son algunas de las que definen las líneas de trabajo de la Dirección de Tecnología Educativa de la Pcia de Buenos Aires. Entre las líneas prioritarias que perseguimos en la Dirección está la de promover la inclusión de TIC en las prácticas pedagógicas de los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Es así que hacemos foco en las acciones pedagógicas mediadas por TIC que consideramos transversales al sistema educativo. Trabajamos con una perspectiva inclusiva, entendida como una práctica que posibilita la enseñanza al mayor universo posible de estudiantes, sin discriminaciones, sin dejar de respetar y considerar las características emocionales, sociales, cognitivas, sensoriales y culturales de cada una y cada uno.

Nuestra actividad nos pone en contacto con docentes que buscan la incorporación de herramientas digitales (aplicaciones o programas) para abordar contenidos o habilidades particulares.

Las solicitudes van desde herramientas “de cálculo para estudiantes que tienen Síndrome de Down” hasta las consideradas “para enseñar las regiones de Argentina a estudiantes con discapacidad intelectual”. Asimismo, solicitan capacitación o asesoramiento sobre diversos equipamientos.

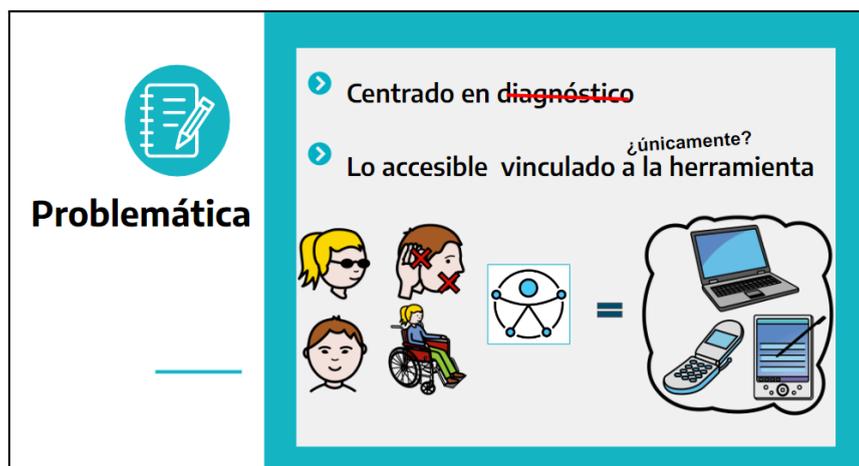
Con frecuencia, al momento de valorar la accesibilidad de las posibles herramientas, las solicitudes restringen sus expectativas a “si es posible que un texto sea escuchado a través de la computadora ejecutado por un lector de pantallas”, usualmente solicitado para estudiantes ciegos o con baja visión.

El propósito de este trabajo es, en primer lugar cuestionar el poder cedido a las herramientas de tecnología educativa y, en segundo lugar, destacar las posibilidades que nos brindan estas herramientas con un uso adecuado, pertinente y articulado con otros factores puestos en juego en la planificación.

DESARROLLO

Las consideraciones vinculadas a cómo valorar la implementación de una herramienta digital en el proceso de enseñanza, conlleva a plantear la perspectiva desde la cual se concibe la “accesibilidad”.

Frente a la concepción de la accesibilidad reducida a la herramienta y su valoración positiva per se, nos interesa proponer y analizar los verdaderos factores que deberían ponerse en juego a la hora de planificar las prácticas pedagógicas de enseñanza. Este proceso de planificación implica en primer lugar ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo desde la participación de estudiantes con o sin proyecto de inclusión.



Dicho esto, ¿qué poner en primer término para lograr prácticas inclusivas que promuevan aprendizajes significativos?? ¿Podemos considerar cualquier herramienta digital para la enseñanza como una herramienta accesible?

A fin de reflexionar sobre estas preguntas proponemos introducirnos en los factores a tener en cuenta en la planificación de las prácticas pedagógicas inclusivas: Para lo cual nos parece necesario comenzar por definir el concepto de accesible, como referencia nos acercamos al artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPCD) a la que Argentina otorga desde el año 2008 carácter constitucional. La accesibilidad en esta convención se constituye como uno de los principios transversales. La vincula directamente a la posibilidad de vivir de manera independiente, tener participación plena, accesos equitativos para las personas con discapacidad respecto de los demás. Establece un amplio rango de ámbitos y servicios, desde espacios y transportes hasta sistemas, tecnologías de la comunicación e información. Desde el principio vertebrador de identificar para eliminar obstáculos e invisibilizar barreras de acceso.

En el mismo sentido Werneck recupera 7 dimensiones de accesibilidad:

a) Accesibilidad arquitectónica: sin barreras ambientales físicas en las residencias, edificios, espacios urbanos, equipamientos urbanos, medios de transporte individual o colectivo.

- b) Accesibilidad comunicacional: sin barreras en la comunicación interpersonal (cara a cara, lengua de señas), escrita (periódico, revista, libro, carta, postal, etcétera, incluyendo textos en braille, uso de computadora portátil) y virtual (accesibilidad digital).
- c) Accesibilidad metodológica: sin barreras en los métodos y tecnologías de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de acción comunitaria (social, cultural, artística, etcétera.), de educación de los hijos (familiar).
- d) Accesibilidad instrumental: sin barreras en los instrumentos, utensilios y herramientas de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de placer y recreación (comunitaria, turística, deportiva, etcétera).
- e) Accesibilidad programática: sin barreras invisibles incluidas en políticas públicas (leyes, decretos, anuncios oficiales gubernamentales, etcétera), así como en normas y reglamentos (institucionales, empresariales, etcétera).
- f) Accesibilidad actitudinal: sin preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminaciones de las personas en general.
- g) Accesibilidad tecnológica: no tomada como una accesibilidad aparte, sino como la que atraviesa a todas las demás excepto a la actitudinal. (Sasaki, en Werneck 2005 cap.3)

Sin embargo, tanto estas dimensiones como los espacios productos y contenidos que mencionamos de la CDPCD, son insuficientes si no se desarrolla la “cadena de accesibilidad”, en tanto entramado de factores que materializan el verdadero acceso.

Se refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si cualquiera de estas acciones no es posible de realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible. El desplazamiento físico de una persona, entre un punto de origen y un destino, implica traspasar los límites entre la edificación y el espacio público o entre éste y el transporte; ahí radica la importancia en la continuidad de la cadena de accesibilidad. (Boudeguer Simonetti, 2010, p. 12)

Es así que podemos afirmar que no tendría real sentido una herramienta accesible (accesibilidad instrumental) si el contenido que con ella es diseñada no contempla mínimas

características de accesibilidad comunicacional, sumada a una correcta metodología que propicie el aprendizaje de acuerdo al estilo del destinatario, y que todo ese acto de enseñanza se encuentre atravesado por actitudes de respeto a la individualidad y favorecedoras de la autonomía.

Creemos como equipo que tener presentes las diferentes dimensiones de accesibilidad, entramando las necesarias para cada situación en una cadena de accesibilidad, sin ser una fórmula exacta, empieza a dar respuesta al interrogante inicial en cuanto a las herramientas digitales y su valoración para prácticas de enseñanza accesible e inclusivas.

Esta primera aproximación a cierta certeza conlleva a pensar en otras dos ideas fuerza. En primer lugar, la de apartarnos de la ideología de la normalidad como principio, para instituir la diversidad en nuestras prácticas docentes. En segundo lugar, la del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), como estrategia para optimizar tiempo, energías, partiendo desde el inicio de la gestión curricular docente con una posición flexible.

La ideología de la normalidad es una línea de pensamiento desarrollada por Angelino y Rosato (2009) que apela a cuestionar la idea de pensar al grupo clase como una única individualidad estereotipada, con una única forma de aprender, percibir e incorporar conocimiento desde una posición central que constituye y a la vez naturaliza lo “normal”, mientras que lo que queda por fuera es lo “anormal”. En contraposición a esto los estudios neurocientíficos nos revelan que no hay dos cerebros iguales, que hay modos y estilos de aprendizaje como personas en el mundo, entonces ¿por qué ofrecer un solo modo de enseñanza?

Podemos afirmar que el DUA desde sus tres principios propone tener en cuenta al momento de gestionar el currículum, esto es definir, diseñar, planear una secuencia, unidad o proyecto didáctico, un amplio abanico de modos y formas para:

- 1) la representación del conocimiento a enseñar, esto es proporcionar la información de manera flexible, en diversos formatos, medios y recursos
- 2) la acción y la expresión del grupo de estudiantes con ese conocimiento, entendido como la diversidad de opciones para que los estudiantes muestren su comprensión, teniendo en cuenta sus fortalezas individuales y estilos de expresión.

3) la implicación y motivación como medio de compromiso, teniendo en cuenta en esos diversos temas, las inquietudes, los contextos y las singularidades de cada individuo.

“Su marco teórico se fundamenta en principios provenientes de las neurociencias y en las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje y a la investigación educativa (Pastor et al, 2011).

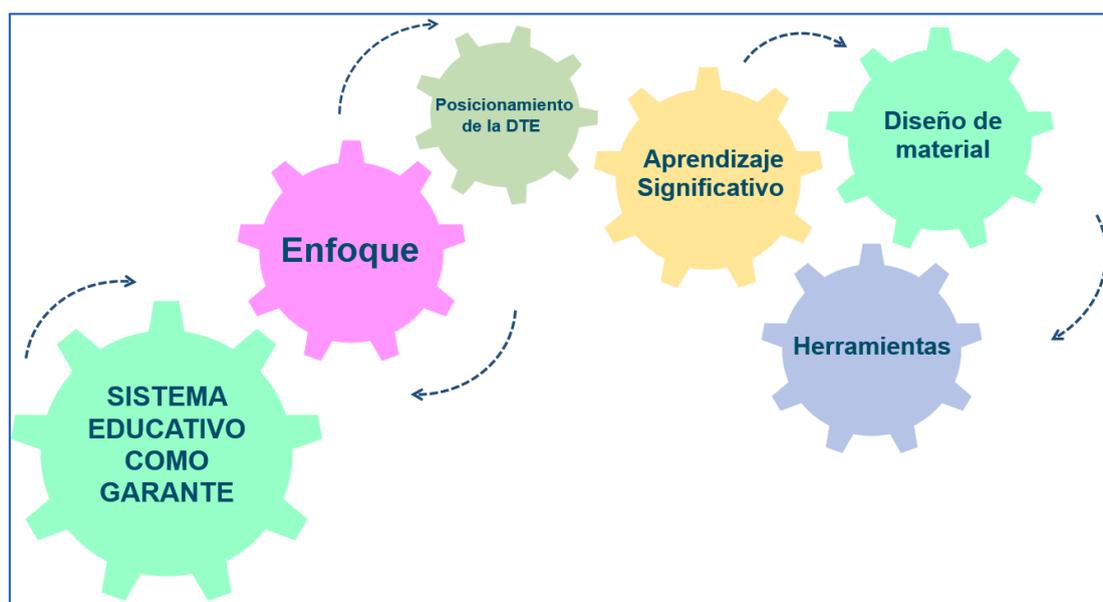
Desde esta mención de Alba Pastor sobre las tecnologías digitales podemos acercarnos al centro de nuestra cuestión que es la de la práctica accesible, pensada desde la propia herramienta, y garantizando la accesibilidad. Es importante echar luz sobre lo que aportan las tecnologías digitales, pensadas siempre desde un uso pedagógico, que se suma al flujo dialéctico y epistemológico conductora de la práctica pedagógica. En ese sentido podemos destacar en primer lugar las posibilidades de equiparar oportunidades de interacción desde las tecnologías de apoyo a estudiantes con desafíos perceptivos, motrices y cognitivos, por mencionar algunos. En segundo lugar, respetando uno de los principios del DUA, ofrecer mejores y más potentes formas de presentación de contenidos a todo el conjunto, mediante la potencialidad de incluir multimedialidad, es decir diferentes lenguajes audiovisuales. Finalmente se contempla el siguiente principio; ya que lo digital unido a lo interactivo, hipertextual, transmedial, ofrecer mejores y más potentes formas de interacción, expresión y participación del estudiante con los materiales y contenidos como un modo certero de producir y circular conocimiento

Otro argumento lo describe P. Licenda (2021) en su tesis cuando recupera a Salomón, Perkins y Globerson (1991) “entre efectos con y de las tecnologías del procesamiento de la información: los primeros son ampliaciones de las facultades cognitivas del usuario mientras emplea una tecnología, y los segundos, efectos cognitivos resultantes que se producen sin la tecnología” (Perkins, 2013). En otras palabras, los autores destacan la fortaleza del aprendizaje con tecnologías, lo que posibilitan, lo que desprenden en sí mismas y también lo que queda de las intervenciones docentes que las median e impactan en el aprendizaje del estudiante. Con este estudio los autores establecen bajo el concepto de “cognición distribuida” la mejora, la cognición ampliada, el enriquecimiento que propicia el aprendizaje con tecnología digital respecto del aprendizaje sin ella.

Dussel y Roldán nos enfrentan a la escena de enseñanza que se crea en torno a los medios digitales, en donde se reconfiguran y reorganizan los espacios educativos, para otorgar respuesta a otras formas de atención.

Es a través de la afirmación de Smith, “ninguna tecnología, por muy ingeniosa y poderosa que haya sido, ha iniciado nunca una acción que no hubiera sido programada” (Smith, Marx y Rabasco, 1996, p. 15) como se puede reflexionar sobre el análisis que muchos textos realizan sobre las tecnologías como si, por el solo hecho de implementarlas en el ámbito educativo en general o en el aula específicamente, tendrían lugar ciertos cambios, determinando su éxito y aplicabilidad en todos los casos por igual, sin distinguir ninguna diferencia. Esto implica que las prácticas mediadas por tecnología digital en ocasiones, se reducen a mecanismos lineales, idénticos y universales: se ofrecen homogéneas descontextualizadas histórica, geográfica, espacial y temporalmente. Lo cual ciertamente no representa la diversidad presente en todas las aulas.

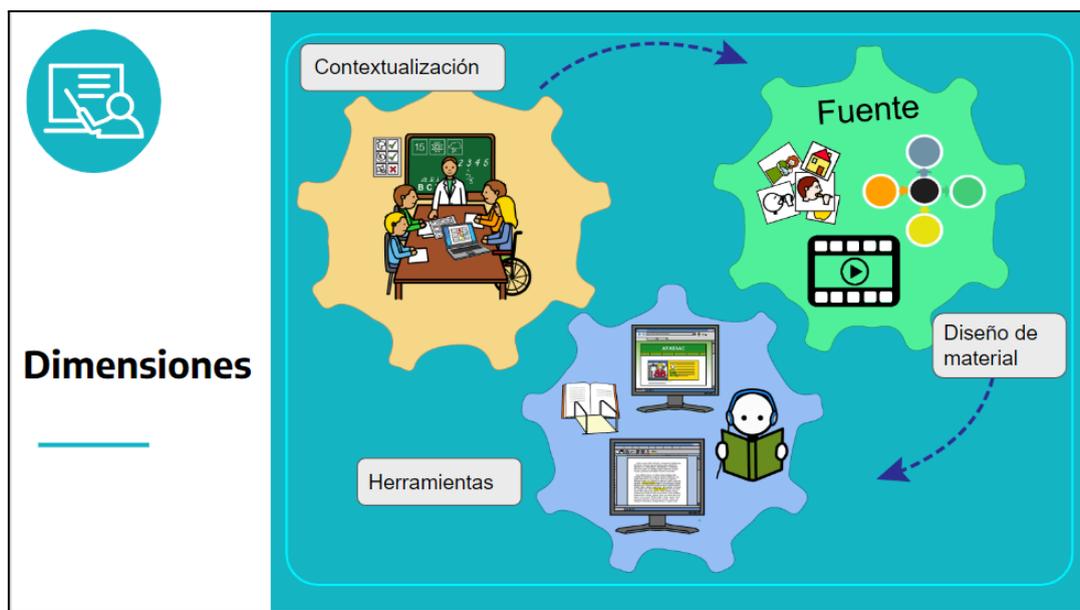
Clarificando nuestro enfoque es que proponemos en la siguiente imagen un mecanismo cuál sistema de engranajes que resultan necesarios e ineludibles entre sí para dar lugar a un espacio fértil en donde finalmente la herramienta se torna en elemento útil en sí mismo como rampa de acceso al conocimiento e instrumento que posibilita dar cuenta de saberes y aprendizajes.



1.El Sistema educativo como garante: El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires promueve el uso de herramientas digitales potenciadoras y enriquecedoras de la labor docente en tanto mediador de procesos de aprendizaje; entendiendo que “no requiere de un docente tecnólogo, sino de un mediador que abra nuevas dimensiones de aprendizaje que no son posibles sin las TIC. Ya no se trata de transmitir información o datos, el objetivo es que los estudiantes desarrollen estrategias creativas y colaborativas para la resolución de problemas.” (DC 2018. p 32)

2.Lineamientos de la Dirección de Tecnología Educativa de la provincia de Buenos Aires: Destacan como indispensable reconocer el enfoque pedagógico sobre los medios digitales, que pone en foco a los sujetos y sus formas de vincularse con el entorno otorgándole a las herramientas la capacidad de construir puentes frente a las barreras de inclusión eventuales o permanentes. En este sentido, habilitar y propiciar la problematización en los espacios educativos abre caminos de indagación colectiva sobre la cultura digital y sus implicaciones ético-políticas en relación con el contexto, el lugar de la escuela y nuestras propias prácticas.

3.Enfoque de enseñanza: Desde una perspectiva que tiene como centro al sujeto que aprende, se aborda el proceso de decisión pedagógica articulando propósitos, objetivos, contenidos, recursos, estrategias y metodologías que habiliten desde un enfoque práctico diversos modos, formatos y entornos de aprendizaje. Ahora bien, como docentes deberíamos hacernos algunas preguntas que, de manera transversal, orienten la inclusión de la tecnología en el aula: “¿Qué salto aporta el uso de la tecnología en esta instancia educativa en particular? ¿Cómo el conocimiento generado retoma y enriquece las prácticas sociales de los estudiantes en este momento y a futuro? Las respuestas a estos interrogantes serán las que enmarcarán el proceso metacognitivo sobre las prácticas docentes y les darán un sentido pedagógico a las propuestas a implementar en el aula”. (DC 2018)



A modo de engranajes que ponen en funcionamiento los procesos de enseñanza-aprendizaje vamos a ir definiendo las siguientes dimensiones:

4.Contextualización del contenido: Un aspecto necesario es advertir la relevancia de las estrategias para despertar el interés de las y los estudiantes, contextualizando su propia realidad y poniéndola en diálogo con el contenido del Diseño Curricular. Como sostiene Freire (1981) hay que reparar en los contenidos y recursos desde un lugar reflexivo y crítico, con un para qué y un porqué, donde la relación entre texto y contexto se vuelva preponderante. Es fundamental adecuar los medios a los estilos de aprendizaje, estos concebidos como patrimonio del conjunto. Se trata de ofrecer enseñanzas significativas como orden prioritario, independientemente de si nos encontramos frente a un estudiante con o sin discapacidad.

5. Herramienta de tecnología digital: la elección del software educativo requiere de decisiones relacionadas con los siguientes atributos.

a) Abierto o de autor: son aquellas aplicaciones configurables, que nos permiten precisamente y en línea con la necesidad de darle significación a la enseñanza, personalizar las actividades o contenidos, colocar marcas personales, definir textos, imágenes, optar entre un repertorio más o menos amplio de opciones para ofrecer al grupo de estudiantes: Actividades de respuesta abierta, opción múltiple, selección de

respuestas mediante la elección de una o varias imágenes. El formato abierto se describe por oposición del cerrado, donde los parámetros de contenido son ya establecidos sin posibilidad de adecuaciones o cambios.

b) Tipos de actividades: respecto a las propuestas de actividades las más potentes y adecuadas son aquellas que ofrecen recursos digitales a partir de actividades iniciales de desarrollo o cierre interactivas, posibilitando instancias de construcción y problematizando el contenido, invitando a encontrar caminos de resolución personal, aplicando los saberes adquiridos con la mayor autonomía posible.

c) Opciones de control de la herramienta digital: con un amplio abanico de opciones de intervención, desde el teclado, mouse y otros controles alternativos. (joystick, botones pulsadores, micrófonos, etc.) y multiplataforma (Android, Windows, Linux) de modo de tener acceso desde pantallas táctiles de costo medianamente accesible.

d) Software libre: su potencialidad se visualiza con la posibilidad de realizar cambios ya que ofrece a los usuarios la libertad de actuar sobre el código fuente adaptando o enriqueciendo su configuración. Esta flexibilidad permite una mayor personalización y control sobre el software. Es en la colaboración global, desde el uso y la práctica, en donde surgen las modificaciones vinculadas con un usuario particular o con la estrategia de enseñanza. Propiciando las actualizaciones y personalizaciones que contribuyen también a las mejoras relacionadas con la calidad y la funcionalidad.

e) Comunidades de aprendizaje: estas pertenecen a plataformas o grupos en donde se pueden compartir experiencias, ideas y recursos. Lo cual posibilita reutilizar materiales realizados por colegas -siendo la elección, cual curador, una acción pedagógica con un fin determinado- y ofrecer los propios -colocando al docente como diseñador crítico y reflexivo. Además, se convierte en una experiencia colaborativa, motivadora y enriquecedora en donde los materiales tendrán un lugar dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, con el rol que cada docente le otorgue para cada estudiante o grupo de estudiantes. Resultando en un recurso dinámico de autoría colectiva multimedial (Dussel, 2011).

6. Diseño de material: Desde el diseño se tendrán en cuenta los atributos que aportan accesibilidad al recurso, buscando el máximo rendimiento perceptivo, además su apertura, limpieza y claridad cognitiva. El DUA nos orientará sobre aquello que no se puede soslayar en el diseño del contenido. Lo multimedial aporta múltiples lenguajes o modos de acceder al conocimiento. Sin embargo, todo dependerá de la elección de formatos de texto y enunciados, la relación de colores en relación a su perceptibilidad que destaque por ejemplo la escritura sobre un fondo contrastante y la selección de imágenes limpias y claras con medios audiovisuales accesibles. Lenguaje llano, vocabulario contextualizado, sonidos grabados o sintetizados, efectos, videos, pictogramas y/ o fotos.

The image shows a screenshot of a digital activity interface. On the left, a teal sidebar contains a hand icon pointing to a document, and a table of accessibility features. The main content area shows a library shelf with books numbered 1 through 10. A progress bar at the bottom indicates 0/5 items completed. A magnifying glass icon labeled 'PISTA' is circled in red. A yellow arrow points to the number '1' on a book spine. A red arrow points to the audio player controls at the top.

Consigna	texto audio
Contraste	alto
Ayudas	iconografía limpia
	se despliega

Actividad completa en [Números hasta 100 1°Ciclo Primaria](#)

La implementación de contenidos digitales implica la interactividad entre el estudiante y el contenido diseñado. Es decir que deben ofrecer la posibilidad de generar una acción, en tanto elaboración o elección, como en el modo de recorrer o seleccionar la información en los diferentes momentos en el proceso de aprendizaje. La autonomía en la ejecución de la actividad da lugar a la reflexión sobre saberes y contenidos, las decisiones de resolución, el acceso a la información y la autoevaluación. Al momento de seleccionar o crear con

herramientas digitales se advierte la diversidad como punto de partida, reforzando la información en diferentes lenguajes que aportan otros modos de significar y comprender la realidad.

CONCLUSIÓN

Es fundamental la necesidad de tender puentes entre las políticas y las prácticas pedagógicas. En este sentido, las experiencias en el acompañamiento a estudiantes, asesoramiento a docentes y capacitaciones en el contexto de la DTE nos han permitido dar cuenta de la necesidad de profundizar las políticas vinculadas a la inclusión educativa desde un enfoque que posibilite abordar la heterogeneidad de las aulas y poner en la mesa de debate las concepciones, discursos y prácticas existentes.

Durante este trabajo, por un lado, profundizamos sobre la valoración de las herramientas digitales en los procesos de enseñanza desde diversos ángulos conceptuales, centrándonos en los debates actuales en torno a su producción, selección y evaluación. Por otro lado, además, analizamos aportes teóricos que ayudan a reflexionar sobre la incorporación de tecnologías en propuestas de enseñanza para favorecer aprendizajes significativos.

Desde la perspectiva de la Cultura Digital la relación con los dispositivos, las herramientas y las plataformas supone preguntarse el sentido y el propósito de su incorporación en las prácticas docentes en función de los objetivos políticos-pedagógicos. Vale entonces destacar la importancia que toma el acto pedagógico en tanto espacio de construcción colectiva de saberes, siendo la comunicación y la interacción sus componentes centrales.

De esta manera, podemos concluir que la herramienta no puede ser valorada en el marco de las prácticas pedagógicas como un aporte en sí, (ni como el reaseguro de una práctica virtuosa, eficiente e inclusiva). Del mismo modo la planificación no debería sobre valorar el recurso didáctico, sino priorizar y atender a la interrelación entre dichos elementos. En la elaboración de esta interrelación se define cómo impactará y qué garantías ofrece, de acuerdo al equilibrio de las vinculaciones logradas. El todo será más que la suma de las partes.



Bibliografía:

Angelino, A; Rosato, A. et. al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. En Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, N° 39, 2009, noviembre de 2009, pp. 87-105.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD). En línea: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo ; coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Dussel, I. y Quevedo, L.B. *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* - Buenos Aires: Santillana, 2010.

Dussel, I. Roldán, P. *Nuevos escenarios escolares. Saberes, haceres y artefactos en las experiencias socioeducativas con medios digitales.* Capítulo de libro en prensa. 2021

[Formación docente y cultura digital](#) Lineamientos para el abordaje de la cultura digital en la formación docente inicial y permanente. Consultado en 2023

Freire, P. (1981) “La importancia del acto de leer”. Trabajo presentado en el Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

García, C. Heredia, M. Lía Reznik, L. Rusler, V. (2022) “Accesibilidad como derecho en entornos educativos” En Materia 1 . La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. Diplomatura de Extensión Universitaria en “Producción de Accesibilidad: Discapacidad y Derechos”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Liceda, P. (2021) Las TIC y su relación con la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos utilizados por los estudiantes en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, Tesis de Maestría en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12471>

Pastor, C.; Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC, Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado (EDU2011-24926). Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i 2008-2011. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014. En línea: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf (consulta: 28-11-2019)

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Perkins, D. (1993). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomón, G. (Comp.) (1993). Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Werneck, C. (2005). “Accesibilidad, ayudas técnicas y diseño universal”, Cap. 3. Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación, Escola Da Gente- WVA Editora, Río de Janeiro.