



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE

**MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO COMPUTADOR EM SALA DE AULA:
A PERSPECTIVA DAS CULTURAS JUVENIS EM FLUXO**

FORTALEZA

2014

ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE

MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO COMPUTADOR EM SALA DE AULA: A
PERSPECTIVA DAS CULTURAS JUVENIS EM FLUXO

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação.

Orientação: Prof. Dr. José Aires de Castro Filho.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C365m Cavalcante, Andrea Pinheiro Paiva.
Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo/ Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante. – 2014.
336 f. : il. ; 31 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Linha de pesquisa: Tecnologias digitais na educação.
Orientação: Prof. Dr. José Aires de Castro Filho.
1. Informática na educação – Fortaleza (CE). 2. Ensino auxiliado por computador – Fortaleza (CE). 3. Título.

CDD 373.34098131

ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE

MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO COMPUTADOR EM SALA DE AULA: A
PERSPECTIVA DAS CULTURAS JUVENIS EM FLUXO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: _____ / _____ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Aires de Castro Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Catarina Tereza Farias de Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dr^a. Mônica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Aos amigos inesquecíveis Estrigas e Nice.

AGRADECIMENTOS

“Quem dá não deve se lembrar, mas quem recebe nunca deve esquecer¹.”

Ao longo do meu percurso no Doutorado em Educação Brasileira, contei com a contribuição e o carinho de algumas pessoas que estiveram bem próximas, a quem expresso a minha gratidão.

Nathália Cardoso, minha filha ‘adotiva’, pelo apoio desde a preparação das apresentações das qualificações até as artes da capa, contracapa e tratamento das imagens, sempre com muito capricho; **Nonato Lima**, pelo exemplo e pela troca de ideias e aprendizados constantes; **Inês Sampaio**, amiga de todas as horas e situações, que acompanhou cada passo desse processo, pelos livros, pelas ideias debatidas, pelos sonhos compartilhados e, principalmente, pelo sorriso encorajador, sempre presente; **Pinheiro e Margarida**, meus pais, pela gênese, pelo incentivo aos estudos e pela fé no povo e na coragem de lutar com ele, sempre compartilhados em nossa casa; aos meus irmãos **Marcelo e Felipe**, pelo amor constante; **Tia Rita e Marieta**, por acreditarem em mim; **Professor Aires**, pela confiança e pela orientação atenta; Professores **Eduardo Junqueira e Ângela Linhares**, pela disponibilidade acolhedora, pelas sugestões preciosas, pela sensibilidade elevada e pelo algo mais agregado a esse trabalho; Professoras **Catarina Oliveira e Monica Fantin**, pela disponibilidade em participar da banca, oferecendo valiosas contribuições; **Cátia Silva**, amiga e parceira na disciplina Educomunicação, pela amizade e pelo apoio permanente nessa jornada; **Cavalcante Jr**, amigo-irmão; pelo afeto; **Érica Atem**, pela força, bom humor e solidariedade; **Bia**, pela presença, alegria e carinho nos cuidados comigo e com minha família; toda **equipe da Escola Flor de Maravilha**: pais, professores, gestores e aos estudantes que me acolheram tão bem, especialmente à professora **Maria** pela cumplicidade e pela conduta admirável no exercício da docência; **Equipe UCA**, por todo conhecimento compartilhado; **Rafa e Ju**, pelo bem querer e pelo carinho sempre presentes; **Marcus Holanda**, pelo apoio na tradução dos textos em inglês; companheiros do **GRIM**: **Nut, Maria Clara, Thinayna, João Victor, Pâmela, Alina, Luiza, Ana Cesaltina e Jander**, pelo carinho; toda a equipe do Instituto UFC Virtual, especialmente aos colegas **Henrique Pequeno, Herbert Lima, Priscila Barros, Wellington Sarmiento, Juciê Oliveira, Ticiano Donato, Paulo Pequeno, Otacílio Barros, Rodrigo Goiana e Hellânio Costa** por todo o apoio; **Inis** pela

¹ (provérbio hindu, publicado na Revista Gênios, ano 1, n° 1 2005)

amizade; **Nonato Ribeiro**, pelo cuidadoso trabalho de normalização; amigos queridos da Rede de Comunicadores Solidários, **Nanci Alves**, **Ronízia Gonçalves**, **Inês Prata** e **Francisco Moraes**, pelo afeto; **Lúcia**, **Cleide**, **Alessandra** e **Rodolfo**, pelo carinho e pelos cuidados com o meu bem-estar. **Flávio**, **Lucas** e **Artur**, meus três grandes amores, com quem vivencio aprendizados cotidianos, pelo incentivo para realizar este trabalho, pela presença sempre amorosa, cúmplice, calorosa e, principalmente, por fazerem da nossa família um exercício constante de felicidade.

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração Ao Tempo – Caetano Veloso)

RESUMO

A pesquisa toma como ponto de partida o uso do laptop na sala de aula, a partir do Projeto Um Computador por Aluno, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha, em Fortaleza. Mediante de uma abordagem etnográfica (CLIFFORD, 2002; GEERTZ, 1989; DAMATTA, 1978; 2010; ANDRÉ, 1995), com caráter multirreferencial (ARDOINO, 1995) procura-se auscultar as constelações de experiências que se compõem como “eventos de multiletramentos” na escola, quando as culturas juvenis lidam com as tecnologias digitais e comunicacionais para responder à pergunta: como o uso do laptop, no contexto da escola, favorece as experiências de multiletramentos dos jovens? Foram tomados como unidades de análise eventos de multiletramentos envolvendo situações de leitura, escrita e produção fotográfica, realizados em 2013 nas turmas dos 6º anos. O quadro teórico traz como principais vertentes a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO 2012; 2013) e das Culturas Juvenis (PAIS, 2003). Para a Pedagogia dos Multiletramentos, é preciso articular, na aprendizagem, a multiplicidade de canais de comunicação e de mídias às diversidades culturais e linguísticas dos estudantes, reconhecendo suas subjetividades. Na perspectiva dos estudos das Culturas Juvenis, os modos de ser jovem são constituídos de múltiplas formas, seja nas relações entre os pares, na linguagem, nas formas de vestir e de se comportar, que variam conforme as condições socioeconômicas das juventudes. A contribuição de Mead (2006) é central para compreender que na contemporaneidade predomina a cultura pré-figurativa cuja marca é o fato de os adultos aprenderem com as crianças, diferentemente das culturas primitivas, pós figurativas, em que o conhecimento era transmitido dos mais velhos para os mais jovens. A análise dos “eventos de multiletramentos” apontou, entre outras coisas, para a importância de se reconhecer que novas formas de aprender são possibilitadas pelo uso do computador na sala de aula, com suporte das dimensões da “aprendizagem contextualizada” e da “prática transformadora” propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos; que o computador na sala de aula precisa ser encarado mais como prática social do que como tecnologia (RODRIGUES, 2009) e que é necessário superar a crença de que as crianças possuem uma competência inata para lidar com os artefatos tecnológicos (FANTIN, 2012; BUCKINGHAM, 2007).

Palavras chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Culturas juvenis. Laptop educacional. Projeto Um Computador Por Aluno, UCA

ABSTRACT

The research takes as its starting point the uses of laptops in the classroom, from Project One Computer per Student in the Middle and High School Flor de Maravilha in Fortaleza. Through an ethnographic approach (CLIFFORD, 2002; GEERTZ, 1989; DAMATTA, 1978; ANDRÉ, 2010, 1995), with multifaceted character (ARDOINO, 1995) we seek to listen the constellations of experiences that make up such “events multiliteracies” at school when youth cultures deal with digital and communication technologies to answer the question: how the use of laptop, in the context of school, fosters youth multiliteracies experiences? Were taken as units of analysis, “events of multiliteracies” involving reading situations, writing and photographic production, performed in 2013 in the 6th grade classes. The theoretical framework presents the main aspects Pedagogy of Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; 2013) and Youth Cultures (PAIS, 2003). For Pedagogy of Multiliteracies is necessary to articulate, in the learning process, the multiplicity of communication media and the cultural and linguistic diversity of students, recognizing their subjectivities. In view of the studies of Youth Cultures, the modes of being young are composed of multiple forms, whether in relations between peers, language, ways of dressing and behaving, which vary according to the socio-economic conditions of youths. The contribution of Mead (2006) is central to understanding that prevails in contemporary pre-figurative culture whose hallmark is the fact that adults learn from children, unlike the primitive cultures, post - figurative, where knowledge was transmitted from older to younger. The analysis of "events of multiliteracies" pointed, among other things, the importance of recognizing that new ways of learning are made possible by the use of computers in the classroom, from the dimensions of "contextualized learning" and "transformative practice" proposals by the Pedagogy of Multiliteracies; the computer in the classroom needs to be seen more as a social practice rather than technology (RODRIGUES, 2009) and which is necessary to overcome the belief that children have an innate competence to deal with the technological artifacts (FANTIN, 2012; BUCKINGHAM , 2007).

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies. Youth cultures. Educational laptop. UCA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade de escrita das cartas	158
Figura 2	Carta B	163
Figura 3	Carta C	163
Figura 4	Carta G	169
Figura 5	Carta J	170
Figura 6	Carta D	174
Figura 7	Carta E	174
Figura 8	Carta F	174
Figura 9	Carta H	174
Figura 10	Jovens no pátio preparando os <i>slides</i>	176
Figura 11	Criação de slides no pátio	177
Figura 12	A quadra e a pichação / <i>slide</i> 1	179
Figura 13	A quadra e a pichação / <i>slide</i> 3	180
Figura 14	A quadra e a pichação / <i>slide</i> 4	180
Figura 15	A quadra / <i>slide</i> 2	181
Figura 16	A quadra / <i>slide</i> 3	181
Figura 17	A quadra / <i>slide</i> 4	181
Figura 18	A quadra / <i>slide</i> 5	181
Figura 19	A quadra da escola / <i>slide</i> 1	182
Figura 20	A quadra da escola / <i>slide</i> 2	182
Figura 21	A quadra da escola / <i>slide</i> 3	182
Figura 22	A quadra da escola / <i>slide</i> 5	182
Figura 23	A quadra por M. M. / <i>slide</i> 1	183
Figura 24	A quadra por M. M. / <i>slide</i> 2	183
Figura 25	A quadra por M. M. / <i>slide</i> 3	183
Figura 26	A quadra por M. M. / <i>slide</i> 4	183
Figura 27	A quadra por M. M. / <i>slide</i> 5	183
Figura 28	O futebol / <i>slide</i> 2	184
Figura 29	O futebol / <i>slide</i> 3	184
Figura 30	O futebol / <i>slide</i> 4	184
Figura 31	As plantas e o meio ambiente / <i>slide</i> 2	185

Figura 32	As plantas e o meio ambiente / <i>slide 3</i>	185
Figura 33	As plantas e o meio ambiente / <i>slide 4</i>	185
Figura 34	As plantas e o meio ambiente / <i>slide 6</i>	185
Figura 35	As plantas e o meio ambiente / <i>slide 7</i>	186
Figura 36	As plantas e o meio ambiente / <i>slide 8</i>	186
Figura 37	Atividade de pesquisa com o <i>laptop</i>	191
Figura 38	Atividade no Laboratório de Informática	193
Figura 39	Prova de Geografia no caderno digital	198
Figura 40	Início do Jogo dos Países	207
Figura 41	Turma do 6º B	211
Figura 42	Final do Jogo dos Países	212
Figura 43	Área de Trabalho dos <i>laptops</i>	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos	73
Quadro 2	Escolas contempladas com o Projeto UCA no Ceará	109
Quadro 4	Velocidade da internet das Escolas UCA no Ceará	111

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAI	- Instrução Assistida pelo Computador
CAIE	- Comitê Assessor de Informática para a Educação de 1º e 2º graus
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPRE	- Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico
CENIFOR	- Centro de Informática Educativa
CENPRA	- Centro de Pesquisa Renato Archer
CERTI	- Fundação Centro de Referência em Tecnologia Inovadoras
CETIC.br	- Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação
CGI.br	- Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIDE	- Centro de Investigación y Docencia Económicas
CPC	- Centros Populares de Cultura
CSCL	- Computer Supported Collaborative Learning
EDUCOM	- Projeto Educação com Computadores
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	- Grupo de Trabalho
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Infoc	- Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura
LATU	- Laboratório Tecnológico do Uruguai
LCC	- Leitura Crítica da Comunicação
LEC	- Laboratório de Estudos Cognitivos
LSE	- London School of Economics
LSITEC	- Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológicos
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
OLPC	- One Laptop Per Child
PAIE	- Plano de Ação Imediata em Informática na Educação
PROCON	- Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	- Programa Nacional de Informática Educativa

PROUCA	- Projeto Um Computador por Aluno
RAP	- Recuperação de Aprendizagem Paralela
RECOMPE	- Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional
RNP	- Rede Nacional de Pesquisa
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação Básica
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEI	- Secretaria Especial de Informática
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	- Um Computador por Aluno
UCBC	- União Cristã Brasileira de Comunicação
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CENÁRIOS DISCURSIVOS DA PESQUISA	42
2.1	A escola e a modernidade líquida	43
2.2	A infância no tempo: uma adolescência temporã	47
2.3	A Pedagogia dos Multiletramentos e as novas aprendizagens	66
2.4	Comunicação e Educação	83
2.5	Percurso histórico da informática educativa no Brasil	87
2.6	Concepções de tecnologia na Educação	96
2.6.1	<i>Aprendizagem e o uso do computador na Educação</i>	97
2.6.2	<i>O Projeto Um Computador por Aluno: tecnologia social que envolve cognição e afetividade</i>	101
2.6.2.1	<i>O Pré-Piloto</i>	101
2.6.2.2	<i>Projeto-Piloto</i>	105
2.6.2.3	<i>A proposta de formação no Projeto-Piloto do UCA</i>	107
2.6.2.4	<i>Projeto-Piloto do UCA no Ceará</i>	108
2.6.2.5	<i>UCA Total</i>	112
2.6.2.6	<i>A dimensão político-estética e afetivo-cognitiva do Projeto UCA</i>	115
2.6.3	Outras experiências de uso do laptop educacional na modalidade 1 para 1	116
2.6.3.1	<i>Plano Ceibal – Uruguai</i>	119
2.6.3.2	<i>Programa Conectar Igualdade – Argentina</i>	128
3	AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	131
3.1	Descoberta dos lugares e interação com os sujeitos da pesquisa	137
3.1.1	<i>Identificação e vivência</i>	139
3.1.2	<i>O movimento etnográfico-crítico: as balizas da entrada no campo</i>	141
3.2	Estratégias de levantamento de informações	156
4	PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS MEDIADAS PELO <i>LAPTOP</i> EDUCACIONAL	157
4.1	O <i>laptop</i> na turma da professora Maria	157
4.1.1	<i>Evento de multiletramento nº 1: cartas que revelam desejos de participação</i>	158
4.2	Evento de multiletramento nº 2: a produção de <i>slides</i> na escola e a	

	ressignificação do espaço escolar	176
4.3	Evento de multiletramento nº 3: <i>laptop</i> como caderno digital - usos possíveis	190
4.3.1	<i>O computador como um caderno de atividades</i>	190
4.3.2	<i>Provas no caderno digital</i>	198
4.3.3	<i>Jogo dos países: pesquisa e organização de informações no caderno digital</i>	207
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICES	234
	ANEXOS	314

1 INTRODUÇÃO

Tentar entender cenários educacionais em que se inscrevem sujeitos que vivenciam a condição juvenil, sob o signo da pluralidade e da transformação pela Educação, com vistas a uma vida decente para todos, é para nós superar visões que costumam situar os jovens como problema social, buscando realizar uma escuta das vozes juvenis, de seu campo expressivo, de suas formas de conviver e estabelecer espaços de ser e fazer mundos, entre os quais estão incluídos os das tecnologias digitais e da comunicação (ABRAMO, 1997).

Ultrapassar essa estigmatização do jovem como problema social não significa, no entanto, desconsiderar que as culturas juvenis que vivenciam a pobreza se movem em um quadro de embaraços para sobrevivência e muita precariedade; ao contrário, implica valorizar mais a participação do pensamento e a ação das juventudes, nos contextos sociais em que se encontram.

Nessa medida, situamo-nos como pesquisadora, com o compromisso de buscar compreensões que valorem as singularidades da condição juvenil, sua potência de ser e dizer-se, em contextos comunicacionais que incluem as tecnologias digitais. É por meio dessa tentativa de auscultar as constelações de experiências, as quais se compõem como fluxos comunicacionais, na escola, quando as culturas juvenis lidam com as tecnologias digitais e comunicacionais, que buscaremos responder à pergunta: **como o uso do *laptop*, no contexto da sala escola, favorece experiências de multiletramentos dos jovens?**

A noção de **multiletramentos**², que será discutida oportunamente neste trabalho, está ligada à “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente diversidade cultural e linguística”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 3)

O Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), iniciativa do Governo Federal, instituído pela Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, tem como objetivo, conforme explicitado no capítulo 2º, artigo 7º, do referido diploma, “promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência”³.

No estado do Ceará, foram nove escolas beneficiadas inicialmente com a chegada

² Optamos por trabalhar com o termo multiletramentos como tradução livre do termo *multiliteracies* seguindo o a opção da professora Roxane Rojo nos livros *Multiletramentos na escola* (2012) e *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs* (2013). Mesmo reconhecendo como válidos outros termos usados na literatura, tais como letramento digital, novos letramentos e alfabetização midiática.

³ Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=261443>>. Acesso em: 28 set. 2013.

dos computadores na modalidade 1 para 1 no período de 2010 a 2014. As nove instituições, desde então, recebem apoio do Ministério da Educação (MEC), por meio da equipe da Universidade Federal do Ceará (UFC), na capacitação dos docentes e experimentação no uso pedagógico dos *laptops*.

Embora já tenham se passado quatro anos desde a aprovação da Lei nº 12.249, o projeto Um Computador por Aluno ainda não foi ampliado, como era de se esperar de um programa que pretende atuar no sentido da promoção da inclusão digital pelo viés pedagógico-educacional. Por outro lado, mais iniciativas governamentais de uso da tecnologia na Educação foram instituídas pelo Ministério da Educação, como a aquisição de *tablets* pelo Projeto Educação Digital⁴, que consiste na compra de 600 mil *tablets*, ao custo de 150 milhões de reais, para os professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais.

Ao rememorar os anos que antecederam a chegada dos *tablets* no Brasil, constatamos que, em 2005, o então presidente Lula se voltou para a apresentação de Nicholas Negroponte sobre o Projeto *One Laptop Per Child (OLPC)*, no Fórum Econômico Mundial, e criou a versão brasileira do projeto denominada Um Computador por Aluno (UCA), o que implicou a compra de milhares de *laptops* educacionais.

Discutir sobre o UCA implica situar em perspectiva uma série de questões e reflexões que fundamentam a política de informática educativa no Brasil, como também as transformações que a escola, como a conhecemos, é instada a promover. Nesse ambiente cambiante, movem-se as tecnologias digitais e de comunicação social, que aqui buscamos compreender como são percebidas na perspectiva dos jovens inscritos no contexto escolar.

Essa reflexão resulta das leituras e estudos para a realização da pesquisa, “Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo”, que ora submetemos à avaliação.

Esta pesquisa problematiza os seguintes pontos descritos na sequência.

a) A convivência cotidiana das crianças e jovens com as mídias vem aumentando.

Dados da pesquisa TDIC Domicílios, em 2013, indicavam que 85% das pessoas de 10 a 15 anos já acessaram a internet. O estudo TDIC *Kids On Line* Brasil, de 2013, revela que a maioria das crianças e adolescentes usuários de Internet declara acessar a rede frequentemente, sendo que 63% delas usam

⁴ O objetivo do projeto Educação é oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, conforme informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17479>. Acesso em: 4 mar. 2013

todos os dias ou quase⁵. Nesta realidade, qual o papel da escola na orientação sobre o uso do computador e do acesso à internet?

- b) A introdução do computador na sala de aula, com origem no Projeto Um Computador por Aluno. É possível identificar alterações na forma de ensinar e aprender, considerando a mediação com o *laptop* educacional? Quais as implicações para a aprendizagem?
- c) É possível dizer que uma nova cultura passa a ser engendrada com suporte na convivência com as mídias no cotidiano?
- d) Podemos pensar também em uma nova cultura escolar nesse contexto, visto que os alunos também passam a ensinar, subvertendo o fluxo vertical e linear, por tradição presente na sala de aula?
- e) Considerando que estamos diante de um novo contexto de aprendizagem, mediados por artefatos como o computador, que novas experiências de multiletramentos são desenvolvidas com base nesse uso?
- f) Qual o lugar da escola nesse cenário de aprendizagens múltiplas possibilitadas pela convivência com as mídias eletrônicas?

À guisa de explicar a proposta da referida investigação, bem como objetivando contextualizar de que maneira este projeto de pesquisa se constitui como tal e como ele se relaciona com a nossa trajetória acadêmica e pessoal, esta introdução tem caráter memorialístico, sobretudo pelo desejo incontido de explicitar a trama na qual essa proposta foi lentamente urdida. Nesse âmbito de reconstituição de uma trajetória pessoal, é que vamos deslindando, para procedermos a uma discussão que se vai tecendo, alguns conceitos-chave que envolvem as **experiências de multiletramentos** pelas crianças e jovens, quando mediados pelo computador, no contexto da cultura escolar.

Convém lembrar que um projeto de pesquisa não nasce do acaso. Ele é gestado vagarosamente, ainda que muitas vezes não tenhamos consciência disso, e resulta das nossas experiências e observações em contexturas diversas de vida e trabalho. Nossa estreia na pesquisa acadêmica no mestrado em Educação aconteceu motivada pelo interesse em fazer um estudo de recepção da Rádio Comunitária Edson Queiroz, com origem em um programa sobre saúde, na emissora comunitária, realizado pelos estudantes de Enfermagem da Universidade de Fortaleza, que semanalmente o apresentavam.

⁵ Disponível em <http://www.cetic.br/tics/kidsonline/2013/criancas/A4/Acesso em: 1 mar. 2014.>

Conhecemos o programa nas visitas regulares que fazíamos à emissora e não reconhecemos, no programa de rádio a que assistíamos, o bairro que ali era apresentado. Nas nossas andanças pelas ruas do Dendê e nas incursões pela rádio comunitária do lugar, percebíamos uma vida pulsante e inquieta, a despeito dos contextos de violência e pobreza que caracterizavam a área e que envolviam desde problemas com a ausência de saneamento e outras determinantes sociais da saúde de uma população. Se um Dendê “pobre e problemático” era desenhado pelos estudantes de Enfermagem no projeto, o modo redutor e pejorativo com que tratavam as singularidades da população, situando-a como gente inculta e ignorante, entre outras representações que desqualificavam as pessoas do lugar, nos parecia um equívoco e não nos fazia encontrar semelhança com a realidade que enxergávamos.

No decorrer da pesquisa, então, nos demos conta de que a forma como percebemos o outro diz muito de nós e de como nos constituímos como sujeitos, assim também o modo como vamos conhecendo o mundo retrata bastante o nosso autoconhecimento. Santos (1998) leva-nos a observar que todo conhecimento é uma forma de autoconhecimento; e que todo saber em ciências tem cunho social.

No percurso da pesquisa, nos revíamos. Isto nos levava a olhar o outro de um modo mais igual vinha como fio antigo, desde quando aprendemos a notar e sentir a realidade do outro por meio da vivência com nossos pais. Ele, o pai, advogado de trabalhadores; e ela, a mãe, assistente social, ambos migrantes, vindos de outros territórios e ansiosos por uma pátria fraterna e justa, aqui buscavam um lugar para si e para o outro, companheiro de caminhos. Com base nesse “outro” pobre, marginalizado e excluído socialmente, íamos, então, aprendendo a ver com as lentes da solidariedade, que eram exercitadas ainda na infância, pela convivência com trabalhadores rurais que se organizavam na luta pela terra e com jovens da Juventude Operária Católica, em virtude da atuação profissional e da crença cristã de nossos pais.

Essa forma de perceber e sentir a realidade do outro, aprendida na convivência com o mundo que nossos pais nos ofertavam, vinha como lastro para que nossa visão, nos estudos e trabalhos com as rádios comunitárias, se assentasse de um modo que conferisse dignidade ao outro e pudesse capturar seu campo expressivo de um modo menos redutor. Esses traços, que vinham de uma perspectiva pessoal que depois íamos desenvolver em nosso trabalho, convocam-nos, hoje, a um olhar em pesquisa que nos lança à complexidade e interdisciplinaridade na maneira de compreender os fenômenos sociais.

Pensar em pesquisa, portanto, nos conduz, a falar de que lugar, de onde estamos falando, e situa-nos como sujeito implicado no que olhamos e no modo como capturamos as

compreensões das realidades em estudo. O local de quem se relaciona de modo não neutro com o objeto da investigação confere-nos um lugar de sujeito implicado – e isso não margeia o processo de investigação, mas o constitui. Pesquisar significa, nessa perspectiva, nos dispor à aventura de encontrar o outro, os outros, reconhecer-nos, estranhar-nos, deslocar-nos, refazer-nos, situar-nos, perder-nos e, nesses movimentos, nos sentir gente, mãe, mulher, filha, professora, estudante, cidadã, comunicadora, esposa, pessoa com múltiplas dimensões, mas una e plural. Essa trajetória de buscar a apreender o campo expressivo do outro está situada em um contexto de vínculos e reduções, limites e esperanças, que nos impulsiona a pensar nas possibilidades de transformação em Educação, desde a perspectiva dos multiletramentos na relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em sintonia com Manoel de Barros (2003, p. 1) e sua poesia, podemos dizer que o ofício da pesquisa é semelhante a “escovar palavras”. Diz o poeta pantaneiro: “Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras”.

Ainda recorrendo aos encantos da Literatura para descrever o ofício de pesquisador, lembramo-nos de Galeano, em *O Livro dos Abraços*, quando em texto nos leva consigo para entrever a função da arte. Conta o autor a história do menino Diego, que não conhecia o mar. O pai leva-o para conhecer o mar e depois de uma longa distância percorrida e de uma caminhada exaustiva, Diego depara a imensidão do oceano e diante de tamanha beleza, emocionado, pede ao pai: “Me ajuda a olhar!” (GALEANO, 2002, p. 12).

A última frase, emblemática, tem um sentido especial. Fazendo analogia com os percursos de pesquisa, esse “pedido de ajuda” manifesta-se e concretiza-se no exercício da cumplicidade com as pessoas mais próximas da investigação, que, no nosso caso, são os professores José Aires de Castro Filho, Eduardo Junqueira e a professora Ângela Linhares, com os quais, de forma muito carinhosa e companheira, vivenciamos as orientações nos exames de qualificação. Esse “pedido de ajuda” é agora ampliado no sentido de receber as contribuições das professoras Mônica Fantin e Catarina Oliveira.

Nossas trajetórias e vivências conduzem-nos mais uma vez à pesquisa acadêmica, desta vez no ambiente escolar. A experiência de atuar na condição de colaboradora, na equipe do projeto “Me perdi e me achei no Brasil”, em 2009, que consistiu no percurso educacional que nos levou à produção coletiva de um produto audiovisual de animação com crianças estudantes da rede pública municipal de Fortaleza e com meninos da mesma faixa etária e de escolarização da França, instigou-nos a querer compreender melhor algumas práticas

educacionais instituídas na cultura da escola. É que os sentidos são sempre mais e mais produzidos nas relações que se erguem nas ações cotidianas e confrontam as experiências mediadas.

A importância da vida cotidiana como instância simbólica em que os sujeitos constroem os sentidos de suas ações – aqui, neste estudo, a vida que pulsa no espaço da cultura escolar – é uma dimensão fundamental na nossa pesquisa e crucial para os estudos do tipo qualitativo. Considerando, como observa Melucci (2005, p. 29), que na “vida cotidiana os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação [...] o que muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo”.

A cultura da escola é um recorte, portanto, das culturas em seu campo singular. No magistério de Bruner (2001, p. 98), “A escola é uma cultura em si, não apenas um preparo, um aquecimento”. Julia (2001, p. 10, grifamos) concebe a cultura escolar “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

A dimensão das culturas juvenis também é relevante para essa investigação, porque estamos interessada em conhecer como os modos de vidas e subjetividades de crianças e jovens se articulam com as tecnologias no ambiente escolar.

Convém dizer, ainda, que, na condição de docente do Instituto UFC Virtual desde 2009, sentimo-nos impelida a compreender os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação no âmbito da escola, como forma de colaborar com as investigações sobre as contribuições das TDIC junto aos processos de aprendizagem.

Nas muitas visitas à escola durante o projeto “Me perdi e me achei no Brasil”, notamos que o laboratório de informática, onde aconteceram as ações com as crianças, estava sempre trancado à chave, e o acesso ao espaço era restrito às atividades previamente agendadas entre professores de sala de aula e a docente coordenadora do laboratório.

Mesmo com essas limitações de acesso ao laboratório, a escola mantinha um *blog* com informações sobre as atividades escolares feitas pelos alunos do Ensino Fundamental II, como forma de incentivá-los a utilizar o computador e, ao mesmo tempo, neles estimular práticas interativas e produção textual.

Foi impossível não relacionar o que encontramos nessa escola com outras escolas públicas que visitamos, quando da avaliação do eixo de Comunicação do Selo UNICEF

Município Aprovado (2002). Naquele momento, conhecemos a experiência das radioescolas municipais e chamou muito a nossa atenção o fato de que as emissoras escolares estavam em ambientes protegidos com grades de ferro; vimos também que os temas dos projetos de rádio produzidos não estavam em sintonia com as temáticas que costumam cativar o interesse de jovens; ou seja, as ações de comunicação em algumas dessas escolas tinham um caráter meramente instrumental e estavam muito distantes do que compreendemos por práticas educacionais, as quais são entendidas como a ampliação das “condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo”. (SOARES, 2011, p. 15).

Embora compreendamos o que acontece na ambiência da escola, referente à violência e à necessidade de segurança dos equipamentos de informática, o ambiente do laboratório necessita ser socializado, posto à disposição dos alunos e comunidade, bem como as compreensões sobre os universos das culturas juvenis precisam ser pensadas e ou transformadas em práticas novas de inclusão, capazes de trabalhar com produção de saberes sob perspectivas mais ampliadas e democráticas. Como se pode reconhecer, o conceito de democracia, mesmo com os limites que o capitalismo lhe põe, deve transformar-se de sistema político de governo - que possui estatuto de regime político, no sentido estrito da palavra – em modo de existência social, e para isso o movimento democrático há de transformar as relações sociais.

Chauí (2010, p. 204) já observava que a “politização da democracia”, ou sua instrumentalização pelas formas representativas do poder, tende, no capitalismo, a funcionar como algo que tenta subordinar o conceito de igualdade ao de segurança, e a noção de liberdade democrática inclina-se a ser pensada como liberdade de opinião ou voto. A ideia de uma formação social que se gesta nos contextos educacionais, porém, nos remete à noção de processualidade das relações democráticas que devem se erguer no trabalho histórico de transformação das desigualdades produzidas socialmente, nas várias instâncias da vida. Observar esse movimento no âmbito escolar que envolve as TDIC junto às culturas juvenis é situar a política como cultura da vida comum.

A acessibilidade e as práticas de circulação dos fluxos de informação e comunicação na cultura escolar trouxeram-nos, com sua fatualidade contundente, muitas das metáforas por onde nos surpreendemos e tecemos veredas para delinear um corpo de estudo. Observáramos, no cotidiano das práticas mediadas por computadores, junto às culturas juvenis, por exemplo, que, enquanto a escola mantém o acesso ao laboratório de informática limitado, a *lan house* (sempre há uma nas proximidades das escolas, não é mera

coincidência!) vizinha ao prédio escolar está sempre cheia de alunos que utilizam os diversos serviços oferecidos e pagos (acesso à internet, jogos, entre outros), antes e depois das aulas. A conflitualidade logo se expunha: o uso do laboratório, ao estar no contexto das práticas pedagógicas, implicaria necessariamente um uso que resvala para o aspecto meramente instrumental do computador? Os fluxos de comunicação das culturas juvenis não poderiam ser parte de uma prática pedagógica habilitada a conviver com as dimensões do desejo junto à dimensão epistêmica - a do sujeito que conhece?

E mais perguntamos: em que medida as novas tecnologias proporcionam, de fato, novas formas de aprendizagem e como se pode perceber os usos criativos e as superações de impasses dessa ordem que se vive no âmbito educativo, quando as experiências de multiletramentos são possibilitadas com o uso do *laptop*? E como essas novas formas de aprendizagem se estabelecem em seus transbordamentos? Qual é a natureza do que estamos a chamar, em nossas práticas, do aspecto pedagógico, como ele se define concretamente e que margens ele constitui? São questões como essas que conduzem a nossa reflexão e delinearam caminhos para alçarmos uma compreensão de nosso objeto de estudo.

O desafio agora é pensar a recepção não mais na perspectiva dos estudos dos processos de comunicação, cuja ênfase esteve durante muito tempo concentrada nas estratégias de emissão da mensagem, mas situada no universo escolar. Nesse ambiente, em que o emissor pode ser facilmente identificado na figura do professor, cabe ao estudante o papel do receptor da mensagem, ou seja, do conteúdo da aula formulado e exposto pelo docente. Tal qual Martín-Barbero (1997), que propôs uma ressignificação política do conceito de receptor nos estudos de comunicação, e com o qual temos profunda afinidade teórica - visto que seus estudos trazem à tona a feição latinoamericana contraposta à visão eurocêntrica dos processos midiáticos - nos alinhamos a Azevedo (2000) e Stecanela (2010), que situam em suas pesquisas a compreensão de que “pessoas moram nos alunos”.

Essas “pessoas que moram nos alunos” é que nos interessam nesta investigação; devemos, nesta tese, buscar conhecer de perto e identificar, por via de uma abordagem multirreferencial, quais são as experiências de multiletramentos no contexto escolar com o uso do *laptop* do Projeto UCA.

Convém esclarecer como compreendemos a temática das culturas juvenis, que, no âmbito da tese, merecerão debates em profundidade, e ora se presentifica como necessidade de indicar o modo como esse campo se relaciona com as demais questões aqui mencionadas.

Tomamos como ponto de partida a reflexão sobre a juventude como categoria social, do modo como é proposta por Groppo (2000), na obra *Juventude: ensaios sobre*

sociologia e história das juventudes modernas. No livro em pauta, o autor discute a necessidade de protagonizarmos a emergência da juventude como categoria social, “é também uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana”. (GROPPO, 2000, p. 15).

Sabemos que a condição de ser jovem passou por transformações fundamentais nos espaços e tempos da história. No século XVI, por exemplo, a idade média das populações europeias era inferior aos 30 anos e as vidas juvenis se esvaíam em meio às determinantes de classe, que ceifavam enormes contingentes populacionais. Com a Modernidade, inicia-se o advento da pessoa, que se ergue como sujeito independente das determinações patriarcais e parentais - sujeito capaz de definir estilos de vida, com estágio de desenvolvimento próprio, que dessem margem à configuração de escolhas e identificações sociais. É claro que uma ampla variedade de referências e categorias com suporte nas quais se nomeia a condição juvenil, nos distintos países, possui uma relação na esfera socioeconômica e política, mas envolve outras dimensões (ARCE, 1999).

Por conseguinte, a par da condição histórica e situacional como base para um conceito de juventudes, também se inscrevem o aspecto relacional e cultural, as formas de subjetivação que situam as culturas juvenis em contextos de interação em que se abrigam situações de ensino e aprendizagem.

Hoje se observa que a condição juvenil é representada pelos imaginários sociais dominantes que determinaram e definiram o que se pôde conceituar como condição juvenil e quem partilha desses grupos – embora haja processos de ultrapassagens dessas marcações de referências (ARCE, 1999).

Decorre dessas questões a necessidade de adotarmos a utilização do termo juventudes, no plural, visto que, nesse vocábulo, reside uma dimensão múltipla de várias ordens, desde a matriz sociocultural, classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. No plural aditado à palavra inscrevem-se as formas de concebermos as pluralidades nos modos de se viver a juventude (GROPPO, 2000).

A expressão “culturas juvenis”, aqui também utilizada, organiza-se com amparo no estudo de Machado Pais (1993, p. 11), que objetivamente mergulha nas práticas cotidianas dos jovens portugueses, “na compreensão dos seus modos de vida, das suas sociabilidades”, por meio de uma abordagem etnográfica. Por outro lado, assim também nos propomos organizar a pesquisa (explicitaremos com detalhes essa opção no Capítulo 2), com uma estratégia *multirreferencial*, capaz de viabilizar a elaboração de uma espécie de cartografia das práticas cotidianas juvenis vinculadas ao uso de computadores.

Machado Pais (1993) buscou no mencionado trabalho compreender o sentido da existência dos jovens, com base neles mesmos e de sua linguagem. “As linguagens são mais que meios de comunicação a propósito da realidade. São instrumentos para a sua construção. Diferentes linguagens criam e expressam diferentes realidades”. (PAIS, 1993, p. 14).

Alargando a proposta de Machado Pais, Martín-Barbero (2008, p. 11, grifo do autor) busca a cultura, como matriz de análise para compreender essa diversidade das juventudes, tomando como foco o que ele conceitua como *des-ordenamento* cultural, perceptível “a partir de dois ângulos: de defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelos meios audiovisuais e pelas ‘novas’ tecnologias; e da emergência de novas *sensibilidades*”, e que, segundo ele, provoca nas juventudes o que ele identifica como *protagonismo cultural*.

Em investigação feita por Martín-Barbero em 2003, no México, sobre os usos que os jovens fazem da internet, constatou-se que o cibercafé é o “lugar onde o computador se torna mais interativo, explorador e inventivo porque é onde os adolescentes *navegam em grupo*”. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 19). Já na escola, os usos estão condicionados à realização de atividades didáticas; por isso, diz Martín-Barbero, esse uso é “mais passivo, quase inerte [...], que castram pela raiz as potencialidades de buscar e se perder, sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar”.

Freire (1988), ao situar a Educação como espaço de transformação, auxilia-nos a pensar os processos de conhecer na experiência humana como envolvendo a formação das pessoas como sujeitos individuais e sociais, necessariamente ativos em seu potencial transformador. Freire nos ofertará, com os elementos de sua teorização sobre Educação, o olhar ao contexto cultural em que se inscreve o aluno ou o coletivo de estudantes alvo da nossa pesquisa. É no universo das questões sobre o conhecer como perspectiva de transformação pessoal e social que inquirimos: como o processo educativo, mediado pelos computadores no espaço escolar, se organiza, e de que modo ele se associará aos diversos diálogos entre os universos vários vividos pelos partícipes das culturas juvenis?

Ao investigar as condições e formas de ensino mediadas pelo computador, devemos ver, do ponto de vista do jovem, como chegam até as culturas juvenis os procedimentos de ensino e formação, o que extrapola o âmbito escolar formal e o que pode ser incluído em uma espécie de dialogismo entre os universos culturais fora da escola e o universo escolar. Devo intentar dizer como o pedagogo que trabalha com Educação mediada pelo computador compõe uma espécie de *pedagogia social* que o leva a ensinar e aprender, com a comunidade, as culturas juvenis e seus diversos atores em interações.

Essa perspectiva da pedagogia social é que o âmbito sociocomunitário e cultural das culturas juvenis possibilita, traz conteúdos, temas e questões que devem ser abordados de forma ampla e dialógica. Pensamos que compreender a natureza do pedagógico na Educação mediada pelos computadores é buscar contribuições e compreensões no mundo concreto dos dilemas das culturas juvenis e dos desafios que ela provoca junto às práticas educacionais que visam à emancipação e à transformação. Como a ideia de autonomia, que situa o jovem como sujeito de escolhas e responsabilidades vividas pelas culturas juvenis, se articula com uma ideia de currículo como corpo fechado de conhecimentos? No âmbito virtual, transborda efetivamente uma visão mais rígida de currículo para outra definida pela crítica de relações sociais, que se inscreve e relaciona com as relações de poder maiores, e estruturam projetos e sua eficácia organizacional. Nas palavras de Silva (2007, p. 55, 56), “o currículo é o local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”.

Será que não é função do exercício da relação pedagógica na escola a configuração de novas formas de pensar, conhecer, atuar e interagir, capazes de oferecer referências sobre o instável vivido pelas culturas juvenis? Assim é que se pode apostar na capacidade de as culturas juvenis se relacionarem com o mundo afetivo próprio e do outro, bem como junto à esfera vinculada aos valores e às demais instâncias do universo simbólico e sociopolítico que toca as culturas juvenis. Daí ser oportuno retomar a discussão acerca das mediações.

Compreender as mediações no âmbito da escola, consoante proposto por A.C. Ruótolo (1998), pressupõe que o estado de receptor não condiciona o estudante a um *status* secundário, ao contrário, a sua autonomia como sujeito possibilita a ele propor outras questões que podem ser tematizadas em sala de aula, com vistas a atender seus interesses e não somente os propostos pela escola e pelo professor. No entendimento de Ruótolo (1998, p. 157), “as mediações são rituais de negociação de significados que forma a base da cultura”.

Considerando todos esses pontos, é oportuno incluir no debate a **troca de lugares entre quem ensina e aprende**, possibilitada pelo uso contínuo dos *notebooks* educacionais na sala de aula. Exposto de outro modo, como sucede a relação entre educadores e educandos nessa nova perspectiva da mediação proporcionada pelo uso do computador, considerando que muitos professores não estão familiarizados com as tecnologias de informação e comunicação, enquanto os estudantes estão mais facilmente inseridos nesse universo da informática? Será que o uso dos *laptops* educacionais favorece essa troca de lugares e os alunos também podem ensinar enquanto aprendem? E os professores podem também aprender enquanto ensinam?

A fundamentação teórica que orienta essa reflexão toma como referência as proposições da antropóloga estadunidense Margaret Mead, que em 1970 publicou *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. A autora trabalha com os conceitos de cultura pós-figurativa, cofigurativa e pré-figurativa para designar as transformações pelas quais passam os processos de transmissão de conhecimentos na perspectiva antropológica.

Podemos compreender como cultura pós-figurativa a das sociedades arcaicas, em que predominam a tradição e a autoridade dos anciãos. Diz Mead (2006, p. 35): “Nesta cultura, o passado dos adultos é o futuro de cada nova geração”.

Na cofigurativa, a maior influência não vem dos anciãos, mas dos pares, daqueles que, mesmo sendo adultos ou crianças, pertencem a uma mesma faixa etária. Para Fourquin (2003, p. 6), “as grandes civilizações, que desenvolveram necessariamente técnicas para assimilar a inovação, têm como característica de utilizar algumas formas de educação cofigurativa entre pares, entre parceiros de jogos, de estudos e de aprendizagem”.

A cultura pré-figurativa, na compreensão de Mead (2006, p. 108), define-se por esse fosso de informação entre os mais jovens e os mais velhos, característico da sociedade contemporânea. Os adultos do passado sabiam mais coisas do que as crianças e por isso atuavam como guias da nova geração, mas diz a autora que, atualmente “Nenhum adulto de hoje sabe do nosso mundo o que dele sabem as crianças nascidas no decorrer dos últimos vinte anos”.

No atual contexto em que as culturas pós-figurativas tendem a desaparecer, Mead (2006, p. 121) propõe que “nós devemos agora trabalhar na criação de sistemas abertos centrados no futuro, isto é, voltados para crianças cujas capacidades nos são desconhecidas e cujas escolhas precisam permanecer ‘abertas’, e nos quais, para que haja desenvolvimento, é necessário cultivar [...] “um diálogo contínuo por meio do qual os jovens, livres para agirem a partir de sua própria iniciativa, poderão conduzir os adultos no caminho do desconhecido”.

E é com essa compreensão de que estamos numa era da cultura pré-figurativa, no sentido de que “nessa nova cultura será o filho e não mais o pai ou o avô que representa o futuro”, como define Mead (2006, p. 117), que esta pesquisa se assenta: em que medida o uso dos computadores em sala de aula favorecerá esse diálogo entre os mais velhos e os mais jovens e possibilitará uma ruptura entre as concepções cristalizadas de que a Educação é o processo mediante o qual os mais velhos ensinam aos mais novos? Como podem romper com o estatuto de que os jovens nada trazem das suas vivências fora da escola que possa ser compartilhado e assimilado pelos seus pares e pelos educadores, acostumados a uma transmissão vertical do conhecimento?

Nesse sentido, é importante esclarecer, ainda, que esta pesquisa compreende a concepção de aprendizagem situada e a noção de comunidades de prática propostas por Lave e Wenger (1991, 2002) como balizadoras da discussão que articula as culturas juvenis, a aprendizagem mediada pelos computadores na sala de aula, na modalidade 1 para 1 e as questões da cultura pré-figurativa, como tratadas por Mead.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender **as experiências de multiletramentos no contexto da escola com o uso do *laptop* na perspectiva infanto-juvenil**. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) identificar quais eventos de multiletramentos foram desenvolvidos pelos estudantes nos usos cotidianos dos *laptops* educacionais;
- b) conhecer os usos que os estudantes fazem do computador **na sala de aula e fora da sala de aula; e**
- c) perceber se os usos frequentes do computador implicam a constituição de uma **cultura digital** e qual a natureza dela.

Para isso, buscamos a perspectiva do estudante como receptor e também produtor de conhecimentos, potente para desvendar caminhos capazes de possibilitar articulações entre os universos da cultura juvenil com as demandas escolares e produzir reflexões sobre a natureza do pedagógico na recepção e criação de saberes mediada pelas TDIC.

Muito se discute e pesquisa acerca da importância de se incluir nas estratégias de aprendizagem formais as tecnologias digitais de informação e comunicação, considerando que elas se encontram em outras dimensões do cotidiano da população e que seria natural que a escola delas se apropriasse para enriquecer suas práticas pedagógicas.

É que não basta equipar as escolas com o que há de mais moderno em termos de tecnologias digitais de informação e comunicação, se essa ação não estiver articulada com um conjunto de práticas sociais que constituem a cultura escolar, além de outras variáveis.

A preparação do professor para o uso dessas tecnologias, infraestrutura adequada na escola, mudanças na cultura docente e discente e atualização curricular, e pôr currículos em condições de viabilizar o trabalho com as tecnologias digitais, são algumas necessidades apontadas em estudos sobre o assunto (SANCHO, 1998; SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006; MARTINS; GIRAFFA, 2008; VEEN; VRAKING, 2009). É perscrutar esta natureza de compromissos e demandas sociais e culturais que tencionamos, quando estudamos as tecnologias informacionais e de comunicação na cultura escolar.

Uma consulta aos anais do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, revela que a temática do uso das tecnologias digitais na Educação é debatida com regularidade. Nessa consulta, buscamos identificar artigos que tratavam da mediação da tecnologia com o processo de aprendizagem na sua relação com a cultura e textos que abordavam as questões da infância e da juventude na sua interface com a Comunicação e a Educação.

Em 2009, do conjunto de artigos apresentados, 20 no total, cinco trabalhos abordavam a tecnologia na Educação. Alguns foram mais específicos na abordagem e em outros o assunto da tecnologia tangenciava a discussão: *As novas educações e os potenciais da TV e das Redes Digitais* (FERREIRA; PRETTO, 2009); *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural* (FREITAS, 2009); *Uma representação midiática de jovem e escola: a telenovela Malhação e seus modos de endereçamento* (COUTINHO; QUARTIERO, 2009); *Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura* (FERREIRA; OSWALD, 2009) e *Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática* (JUNQUEIRA, 2009).

No texto de Ferreira e Pretto (2009, p. 2), a discussão, resultado de uma pesquisa de doutorado, aponta para “a construção de “novas educações” utilizando a televisão digital [...] na busca de superar as formas padronizadas de sala de aula a partir da emergência de outros espaços e tempos para a aprendizagem”.

Os autores consideram que a escola deveria incorporar na sua rotina as práticas de uso frequente das tecnologias que estão no cotidiano dos estudantes da chamada geração “Alt+Tab”⁶ e que, dessa maneira “novas educações” são possibilitadas.

Já Freitas (2009, p. 3) faz um diálogo com a literatura de Galeano para defender a utopia no que diz respeito à introdução da tecnologia, mais especificamente o computador e a internet, nas rotinas escolares, “como instrumentos culturais de aprendizagem a partir da abordagem histórico-cultural”. A autora defende a ideia de que o uso do computador e da internet na escola “instaura uma nova modalidade comunicacional, uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador” (FREITAS, 2009, p. 7); e mais: pode romper com as práticas predominantes na escola que não estimulam uma aprendizagem significativa.

⁶ Conceito de Pretto (2006) para nomear os jovens multitarefas contemporâneos.

Coutinho e Quartiero (2009, p. 2) escrevem sobre a pesquisa de consumo cultural feita com base na recepção da telenovela *Malhação* e realizada com jovens de duas escolas, uma pública e uma particular, em Santa Catarina. As autoras investigaram os seguintes aspectos: “caracterização do aluno/adolescente pesquisado, sua percepção sobre a escola, caracterização do seu consumo cultural, em especial dos produtos televisivos e, por fim, o consumo do Projeto Malhação”.

As pesquisadoras expõem dados bastante significativos e duas questões, especialmente, nos interessam mais de perto: a televisão se mantém como “principal meio de oferta de produtos” no cotidiano dos jovens, mesmo com a popularização do computador e da internet (COUTINHO, 2009, p. 15) e há, por parte dos jovens pesquisados, grande confiança na escola, reconhecendo-a como um espaço de socialização, mas com perspectivas diferentes. “Para os alunos da instituição pública, a escola é tão ou mais importante como ambiente relacionado à afetividade, espaço acolhedor e educativo, do que como espaço do ensino, de aprendizagens curriculares”. (COUTINHO, 2009, p. 16). Já nos alunos da escola particular, ressaltam as pesquisadoras, “percebemos uma visão mais pragmática e instrumental da escola: o seu papel primordial é ensinar o currículo necessário com práticas pedagógicas adequadas e diferenciadas”. (COUTINHO, 2009, p. 17).

No artigo de Ferreira e Oswald (2009) sobre as novas competências de leituras proporcionadas pelos jogos eletrônicos, as autoras entrevistaram jovens de 15 a 22 anos, apreciadores de *mangás*, *animes* e *videogames*. A pesquisa aponta para um novo tipo de leitor, que também quer fazer parte da narrativa, por meio das ferramentas de interação, formado pela relação com os artefatos tecnológicos e capaz, de, imerso no hibridismo das linguagens digitais, fazer a própria leitura do mundo.

A conclusão das autoras é de que não se trata de uma crise dos velhos modos de leitura baseados no livro impresso, mas defendem o argumento de que “estamos diante não de uma crise, mas de um contexto histórico de educação pela imagem, mediador de novas formas de ler e, conseqüentemente, de produzir conhecimento que precisaria ser levado em conta pela escola”. (FERREIRA; OSWALD, 2009, p. 15).

O texto de Junqueira (2009), por sua vez, discute aspectos de uma pesquisa realizada em 2006, com jovens do segundo ano do ensino médio de uma escola do Nordeste, com apoio em uma abordagem etnográfica, na qual se constatou que muitas das práticas escolares envolvendo o uso do computador limitaram a aprendizagem dos estudantes. No artigo, o autor se propõe identificar quais “elementos interferem com o uso dos computadores pelos alunos que possam estar comprometendo a aprendizagem escolar deles”.

(JUNQUEIRA, 2009, p. 1). A principal conclusão da pesquisa é que “o computador na escola é uma prática social e não uma tecnologia” porque o que conta “é a experiência das pessoas com a máquina, e não os recursos e a capacidade ‘inerente’ à máquina” (JUNQUEIRA, 2009, p. 16), como propõe Mehan (1989), citado pelo autor. Isso implica que os usos do computador na escola precisam se tornar práticas significativas para os estudantes. “O elemento crucial é a experiência das pessoas com a máquina, e não os recursos e a capacidade ‘inerente’ à máquina”. (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Em 2010, entre os trabalhos apresentados foram identificados quatro textos. *As salas de tecnologias educacionais: modos de ‘ensinar’ e ‘aprender’ como traduções de cultura escolar* (QUILES, 2010); *Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores* (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010); *Juventudes conectadas: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar* (SILVA; COUTO, 2010) e *Textos multimidiáticos na escola* (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010).

Quiles (2010) faz uma abordagem muito interessante da relação entre cultura escolar e a introdução da tecnologia na escola, com base na criação das Salas de Tecnologias Educacionais (STE). Resultado de uma pesquisa de mestrado, em que investigou as STE de duas escolas, a autora concebe a escola como produtora de uma cultura própria, mesmo reconhecendo as interferências externas. Uma das conclusões do estudo foi a de que a relevância do uso das tecnologias reside na forma como esses “recursos são utilizados para a mediação entre professores, alunos e informação” e, nesse contexto, “é preciso buscar as traduções da cultura escolar, que acabam implementando ou colocando em suspeita o uso desses recursos nos processos de ensino-aprendizagem”. (QUILES, 2010, p. 14).

Fantin e Rivoltella (2010) relatam uma pesquisa em que relacionam os consumos culturais e tecnológicos de docentes brasileiros e italianos.

Defendem as pesquisadoras a ideia de que “[...] a presença e o uso das tecnologias nas práticas culturais de crianças e jovens precisa estar articulada a uma reconfiguração das práticas educativas na escola, e isso remete à complexidade da formação de professores nos cenários atuais [...]” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 4).

Os dados coletados pelas investigadoras indicam que os docentes dos dois contextos estão bem integrados aos artefatos tecnológicos e que isso pode ter repercussões em suas práticas pedagógicas, ainda que seja numa perspectiva mais reprodutora do que de produção autoral de conteúdos. Outro dado relevante da investigação é que os docentes dos dois contextos acentuam dar preferência ao uso da internet no tempo livre, no lugar de ir ao cinema e ao teatro. Para Fantin e Rivoltella (2010, p. 14), “os usos das tecnologias parecem

revelar que os professores possuem hábitos consolidados de acesso e navegação na *web*, mas algumas práticas sugerem que muitos docentes atuam mais como ‘consumidores’ do que ‘produtores’.

Silva e Couto (2010) trazem à cena dados de uma pesquisa realizada com jovens do Centro de Ensino Médio de Palmas, cujo objetivo central foi analisar como ocorre a interação das tecnologias digitais com as “tribos” urbanas no contexto da escola. Entre as conclusões da investigação está a de que “as juventudes conectadas reivindicam maior integração da cultura digital com os processos pedagógicos”, o que constitui desafio no sentido de “desenvolver outras educações em sintonia com as realidades da cibercultura”. (SILVA; COUTO, 2010, p. 11).

Em *Textos multimidiáticos na escola*, Guimarães, Magalhães e Barreto (2010) discutem a apropriação de textos multimidiáticos no contexto escolar. Baseadas em coleta de dados em duas escolas na cidade do Rio de Janeiro, uma pública e outra privada, as pesquisadoras assinalam que, enquanto a escola pública “prioriza a presença das TDIC sem remeter às suas apropriações pedagógicas, na medida em que busca garantir o simples acesso às TIC”, na escola privada “o discurso assume as TDIC como suporte que pode conferir agilidade e inovação ao trabalho, através de modos de acesso que contribuam no processo ensino-aprendizagem, por estarem integradas tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal”. (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 10).

As autoras compreendem que o acesso às TDIC não implica apropriação dos textos multimidiáticos, como aponta a pesquisa nas escolas públicas e particulares, e por isso lançam mão de outra investigação, dessa vez em uma escola sem computador, a não ser um para as atividades burocráticas da Secretaria, onde elas realizaram atividades de leituras de textos multimidiáticos com os estudantes. Defendem as pesquisadoras a ideia de que “o fundamental é considerar os textos contemporâneos como espaços de produção de sentidos e práticas na formação e participação social dos sujeitos”. (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 13).

Em 2011, pela primeira vez, há um artigo que aborda o uso dos *laptops* educacionais do Projeto Um Computador por Aluno. No caso, o texto *Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais* (SOARES; VALENTINI, 2011) discute a questão do letramento digital na experiência de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, quando da introdução do UCA na escola.

As autoras postulam a noção de que, ao usar o computador na modalidade 1 para 1, os alunos podem exercitar uma nova competência, a do letramento digital, visto que a

leitura na tela enseja novas aprendizagens, porque estimula uma ação cognitiva diferenciada. Apenas o uso do computador, porém, não implica esse movimento, pois é preciso incentivar práticas significativas de aprendizagem. “Assim, o letramento digital diz respeito à utilização das tecnologias digitais para uma prática crítica e consciente a fim de dar sentido a essa utilização de forma que seja relevante na sua atuação enquanto sujeito agindo e sendo no mundo”. (SOARES; VALENTINI, 2011, p. 5).

Na pesquisa que realizaram junto a uma escola no interior do Rio Grande do Sul, beneficiada com o Projeto do Governo Federal Um Computador por Aluno, foram registrados em vídeos vários momentos da interação dos estudantes com o computador na sala de aula com apoio na transcrição dos vídeos. As autoras constituíram algumas categorias e subcategorias, tais como “buscar e pesquisar na web”, “comunicar” e “publicar”, usando como metodologia a análise digital discursiva (SOARES; VALENTINI, 2011, p. 8).

Entre os resultados expressos pela pesquisa, aparece o fascínio que a internet exerce sobre o conjunto de alunos e professores, explicitado em muitas situações em que as atividades realizadas eram de pesquisa na internet e que consistiam em apanhar a temática nos sítios de busca e registro posterior no caderno, de forma meramente instrumental. “A significação das ações de busca e a criticidade em torno dos achados foram observados em poucos grupos.” (SOARES; VALENTINI, 2011, p. 10).

As autoras concluem que a mera inserção do computador na escola não traz mudanças significativas, “[...] as mudanças e inovações devem estar fundamentas numa visão de aprendizagem baseada na interação e na cooperação para a construção do conhecimento.” (SOARES; VALENTINI, 2011, p. 13-14).

Em *Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação*, Sabbatini (2011, p. 1), ao tratar da convergência midiática digital, parte da premissa “da indissociabilidade entre as práticas da comunicação e da educação”. O autor entende que, a despeito da ampla oferta de conteúdos possibilitada pela cultura da convergência, é necessário considerar a dimensão pedagógica desse fenômeno com vistas a favorecer o exercício do pensamento crítico.

Já em *Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da internet*, Margarites e Sperotto (2011) discutem dados de uma pesquisa realizada com o objetivo de acompanhar as interações nas redes sociais, na perspectiva da produção de subjetividade, do professor com os alunos do curso de *Design Gráfico e Digital* da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

O estudo acompanha as postagens durante o ano de 2010 entre professor e alunos e conclui que essas interações favorecem o “surgimento de outros modos de formar-se enquanto sujeito, professor, aluno, profissional”. (MARGARITES; SPEROTTO, 2011, p. 13).

No texto *Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar da TDIC na Formação Inicial de Professores*, as autoras Lara e Quartieiro (2011) discutem uma pesquisa realizada em Santa Catarina com professores e estudantes de sete cursos de licenciatura, escolhidos no universo de 29 cursos, oferecidos por duas universidades públicas do Estado, com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre o uso das TDIC, tecnologias de informação e comunicação durante o curso de licenciatura.

O texto está organizado com respaldo em algumas premissas. Uma delas é a de que os estudantes são detentores de um capital tecnológico maior do que o dos professores; outra a de que a escola e a universidade pouco contribuem para o aumento desse capital tecnológico; e a última entende que é mais eficiente o professor aprender a usar as tecnologias de informação e comunicação durante o seu processo formativo, haja vista se tratar de um período de vivências e experimentações muito ricas.

O estudo conclui que, no espaço acadêmico, o uso das TDIC ainda é reduzido e predomina um uso instrumental, como acesso à internet, digitação de trabalhos, criação de *slides* etc. As autoras acreditam que o emprego ampliado das TDIC na Educação acontecerá “quando as tecnologias forem incorporadas como cultura e como prática social e não como mero recurso instrumental que mantenha as mesmas práticas e metodologias consagradas pela tradição”. (LARA; QUARTIEIRO, 2011, p. 15).

Já no texto de Fantin e Corrêa, *Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo*, as autoras se propõem a investigar quais competências e habilidades dos jogadores são mobilizadas durante o jogo eletrônico.

Elas compreendem que situar o jogo na perspectiva da aprendizagem contribui para retirá-lo do estigma da marginalidade e do preconceito. “Como com a leitura e escrita, os videogames envolvem um conjunto de habilidades e competências diversas: desde a capacidade de identificar o significado dos ícones até o planejamento de jogadas a partir de diferentes opções”. (FANTIN; CORRÊA, 2011, p. 9).

Com vistas a entender melhor a teia complexa do jogo, Fantin e Corrêa (2011) buscam os jogadores para saber como eles elaboram significados ao jogar. Com base em uma pesquisa empírica com jovens de dez a 15 anos de uma escola pública e de uma escola privada de Florianópolis, as autoras concluem, entre outras coisas, que “[...] talvez não seja o

conteúdo do jogo em si o principal desencadeador de aprendizagens, mas, sobretudo, a estrutura de ações que, relacionadas, compõe o jogo.” (FANTIN; CORRÊA, 2011, p. 15).

Em 2012, os textos *Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa online*, de Nélia Macedo; *Cultura da mobilidade: como ela aparece na escola?*, de Helenice Ferreira, e *Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do Núcleo de Itabaiana/Sergipe no Curso de Formação para PROUCA*, de Ronaldo Linhares e Simone Ferreira, são os trabalhos que dialogam mais de perto com as questões propostas pela nossa investigação.

A discussão proposta por Macedo (2012), no trabalho *Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa online*, estuda as relações entre as crianças e os usos feitos por elas das redes sociais *Orkut* e *Facebook*, e tem como objetivo “compreender quais fenômenos sócio-culturais são inaugurados nos modos de ser criança com o atravessamento das tecnologias digitais”. (MACEDO, 2012, p. 1). As questões que orientam o estudo de Macedo (2012, p. 1) são as seguintes: “o que leva as crianças a criarem um perfil nesses *sites* e como se dá esse processo; por que o fazem; o que buscam nas redes sociais; que usos são feitos”.

A pesquisadora, mediante uma abordagem que ela denomina “pesquisa em rede”, buscou utilizar o recurso dos *chats*, disponibilizado pelos próprios sítios de relacionamento, para conversar com as crianças que ela não conhecia, mas que foram indicadas por pessoas da sua convivência.

O grupo foi constituído por cinco crianças, de oito a 12 anos, com as quais manteve conversas constantes, além das observações diárias dos perfis e das postagens delas. No texto, Macedo elege uma menina, G. de dez anos, para explicitar a trajetória metodológica da sua investigação no *Orkut* e traz alguns diálogos travados em decorrência da realização da pesquisa.

Macedo (2012) discute alguns pressupostos da “netnografia” e alerta para os cuidados necessários na abordagem e no avançar da pesquisa, na medida em que o perfil pode ser apagado, a pesquisadora pode ser bloqueada da lista de amigos etc. Como é uma pesquisa em andamento, a autora não exprime conclusões fechadas sobre a experiência, mas aponta para algumas perspectivas que encerra a natureza da busca em rede.

Ferreira (2012), por sua vez, propõe-se discutir o modo como a cultura da mobilidade, marca dos modos de ser dos jovens contemporâneos, insere-se no cotidiano escolar. A pesquisa é presentemente efetivada em uma escola pública do Rio de Janeiro, com oficinas de fotografia e micrometragens com estudantes do sétimo ao nono ano, que têm de 12 a 15 anos.

A escola possui *netbooks* para uso em sala de aula, mas a demanda é pequena, estando concentrada praticamente em duas disciplinas. A pesquisadora, por sua vez, observa que, malgrado a proibição, a presença do telefone celular no cotidiano escolar é constante, como sendo uma extensão das próprias subjetividades juvenis.

Ferreira (2012), ao longo do trabalho, discute como as questões da cibercultura estão relacionadas ao contexto educacional e indaga, nas considerações finais, de que maneira a escola vai “lidar com esse novo cenário e como irá incorporar as práticas que já fazem parte das culturas juvenis e dos modos de ser que incluem a comunicação e conexão contínua, móvel e ubíqua”. É um assunto para se pensar.

Linhares e Ferreira (2012), no artigo dedicado à formação dos professores sergipanos integrantes do PROUCA, reconhecem que, enquanto tecnologias de informação e comunicação façam parte do cotidiano da sociedade, essa incorporação ainda não sucedeu no contexto educacional.

Em diálogo com Martín-Barbero (2001), os autores entendem que “a tecnologia remete hoje não a novidade dos aparatos senão a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras”. (LINHARES; FERREIRA, 2012, p. 5).

Os pesquisadores relatam a trajetória de implantação no PROUCA em Sergipe e focam no perfil do docente que vai atuar no projeto, com apoio numa detida investigação com os professores que participaram da capacitação inicial do projeto.

No universo pesquisado, predominavam professores com 15 anos de docência, mas que se achavam inseguros quanto aos seus conhecimentos para utilização do computador. “[...] sua experiência com o computador é reduzida e, apesar de acreditarem no computador como uma tecnologia de apoio a aprendizagem, acessam pouco, desconhecem softwares educativos e as possibilidades educativas desta tecnologia.” (LINHARES; FERREIRA, 2012, p. 15).

Entre as constatações, está a necessidade de formação dos professores para uso das TICs ainda nos cursos de graduação e de investimento de uma formação continuada em serviço. Os autores chamam atenção, ainda, para o conhecimento dessa realidade ante qualquer estratégia de formação, bem como de considerar a infraestrutura e a gestão do processo como imprescindíveis para o sucesso da iniciativa.

Em 2013, foram 18 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Comunicação e Educação, dos quais seis estão relacionados com as temáticas da infância e das tecnologias na escola.

Sobre a infância há estudos sobre a relação das crianças com produções midiáticas, como a pesquisa de Ferrarini e Salgado (2013, p. 1), que investiga, com base na novela televisiva “Carrossel”, “os discursos sobre o ser criança e o viver a infância, buscando compreender os sentidos atribuídos à infância tanto por aqueles que hoje a vivem – as crianças –, quanto por aqueles que já a viveram – os adultos”.

A pesquisa realizada com crianças de oito e nove anos, mães e professora de uma escola pública de Mato Grosso, trabalhou com a observação participante, além de entrevistas. Na análise dos discursos produzidos, usou como referencial os conceitos de alteridade e dialogismo de Mikhail Bakhtin.

As autoras consideram que a novela exhibe um modelo de infância idílico e se configura como uma atração de conteúdo “inocente”, embora “calcada em um profundo maniqueísmo, a novela traz personagens rasas e estereotipadas” e perde a oportunidade de problematizar a questão principal da trama, o preconceito racial (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 13).

Outro aspecto discutido por Ferrarini e Salgado é a relação com o consumismo infantil evocada pela produção, o que levou a Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON) a investigar as práticas publicitárias abusivas da novela. Concluem as autoras que a novela expõe “a infância como tempo de brincadeiras e travessuras, e as crianças como representantes da inocência sobre a qual se depositam nossos anseios para o futuro”. (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 14).

O tema do consumo é problematizado por Schmidt e Petersen (2013, p. 10) em uma reflexão articulada sobre a relação da pedagogia do consumo vivenciada nas escolas, em virtude da divulgação midiática de artefatos que compõem o *kit* de material escolar. Em que medida “o consumo destes artigos escolares cria uma referência que assegura às crianças pertencerem ao mesmo grupo dentro e fora da escola?” -, questionam as pesquisadoras.

Schmidt e Petersen (2013), com apoio nessa análise e com o referencial teórico de Bauman (1999, 2005, 2008), Sarlo (2000) e Lipovetsky (2007), discutindo a cultura do consumo, consideram o surgimento de uma “infância produto”. Para as autoras, “as crianças chegam ao ambiente escolar alfabetizadas, ensinadas ou disciplinadas pela pedagogia do consumo [...] a educação para o consumo começa antes de as crianças frequentarem as classes escolares.” (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 13).

As pesquisadoras concluem que as crianças estão “consumindo em excesso no ambiente escolar e [...] que a construção das identidades infantis contemporâneas está intimamente relacionada com o consumo dos artefatos escolares divulgados pela mídia”

(SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 20). Cabe à escola, desafiam as autoras, a criar condições de repensar essa realidade no sentido de que elas vivenciem suas infâncias livres do consumismo.

Costa e Andrade (2013, p. 2), por sua vez, vão se debruçar sobre o conceito de *pedagogias culturais*, compreendendo que a pedagogia não está restrita aos ambientes escolares, familiares e religiosos: “as pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea.”

O ensaio resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como o conceito de *pedagogias culturais* é problematizado em um conjunto de teses e dissertações disponíveis no repositório da CAPES. No levantamento, fica evidente o “quanto os artefatos da Comunicação educam, regulam condutas, subjetivam”. (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 7).

As pesquisadoras identificaram nos trabalhos consultados que os autores estrangeiros mais citados são Kellner (2001, 2008), Giroux (1995, 2008), Steinberg e Kincheloe (2004). Para elas, as *pedagogias culturais* vão constituir objeto de análise na relação com as representações, com as vinculações entre mídia e consumo e na relação com as subjetividades.

No campo das representações, as *pedagogias culturais* operam “por intermédio das imagens, discursos e narrativas postas em circulação por revistas, jornais, publicidades, etc., que aprendemos a ser sujeitos de um certo tipo”. (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 9).

Na relação entre mídia e consumo, “os pesquisadores argumentam que, por intermédio da construção de um complexo mercantil midiático (brinquedos, filmes, CDs etc.), cria-se um universo de imagens atraentes que constantemente convocam os sujeitos ao consumo”. (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 10). Já nas pesquisas que tratam das *pedagogias culturais* e a relação com as subjetividades, têm inspiração nos estudos *foucaultianos*. Costa e Andrade (2013, p. 13) concluem que “as pedagogias culturais praticadas por artefatos midiáticos, são, certamente, poderosos modos de educar, de formar sujeitos sob medida para as sociedades capitalistas contemporâneas”.

E como as tecnologias estão presentes no cotidiano dos docentes? Silva e Couto (2013) investigaram como professores da rede municipal de ensino de uma cidade da Bahia usam o *smartphone* nas suas práticas docentes.

Trabalhando com grupo focal de seis professores frequentadores do Núcleo de Tecnologia Educacional do município em função de participarem de cursos de formação, os pesquisadores analisaram três temáticas que foram mais relevantes para a investigação: “a

mobilidade a favor do *smartphone*; o compartilhamento de informações produzidas por meio do *smartphone*; os altos custos dos serviços de telefonia móvel que limitam o uso do *smartphone*”. (SILVA; COUTO, 2013, p. 9).

Os docentes entrevistados declararam usar *smartphone* em razão da facilidade de acesso à internet. A mobilidade, segundo eles, é uma das principais vantagens do uso do artefato. Os relatos indicam ainda uso constante do aparelho para registro das práticas docentes por meio de fotos e vídeos e compartilhamento de tais produções com estudantes e outros docentes. A possibilidade de interação pelo uso do *smartphone* foi destacada por todos os professores.

Nas conclusões do estudo, os pesquisadores apontam “que as limitações financeiras prejudicam a plena inserção dos professores na cultura digital”, em decorrência do alto custo dos serviços de telefonia móvel praticados no Brasil (SILVA; COUTO, 2013, p. 14).

A pesquisa *Sempre ligados!: Estilos de vida, práticas culturais e identidades juvenis urbanas contemporâneas*, de Quadros, tem como objetivo compreender o uso de dispositivos portáteis de comunicação por jovens de Porto Alegre (RS) e como essa prática se articula com a formação de identidades das culturas juvenis. Com origem numa abordagem no campo dos Estudos Culturais em Educação, a autora trabalhou com a etnografia e fotoetnografia como instrumentos teórico-metodológicos.

Quadros (2013, p. 2) entende que “Estar conectado, estar ligado apresenta-se como um imperativo para esses jovens que circulam nas grandes cidades [...] cujo marcador visível é a presença dos diferentes artefatos sonoros portáteis e fones de ouvido de variadas formas e tamanhos”.

A autora considera que as tecnologias afetam as práticas de escuta dos jovens contemporâneos que “foram capturados pelo sentimento de necessidade e urgência de quem não pode perder nada, de quem precisa ficar plugado, *linkado*, durante 24 horas sob pena de ser excluído”. (QUADROS, 2013, p. 14).

No ano de 2013, apenas um trabalho aborda o Programa Um Computador por Aluno. O texto de Velloso trata, por via de uma abordagem etnográfica, da implantação do PROUCA em uma escola municipal no Rio de Janeiro.

A pesquisa questiona o impacto de um programa como esse, “na prática pedagógica e os processos de tradução e ressignificação, empreendidos nesse ambiente cultural escolar” (VELLOSO, 2013, p. 3), considerando que os discursos oficiais sobre o uso da tecnologia na educação estão vinculados à melhoria da sua qualidade. Explica Velloso

(2013, p. 3): “Buscamos entender os diferentes sentidos atribuídos à ideia de qualidade da educação no contexto do PROUCA, inclusive aqueles em que a questão da qualidade aparece associada a uma concepção utilitária concebida a partir de uma cultura competitiva”.

Nas suas observações, a pesquisadora identificou que o fato de “o computador pouco muda a relação que se tem com os conteúdos, pois continua sendo muito forte a presença desta preocupação com as avaliações (por isso em algumas aulas o equipamento é mais um acessório mesmo, a relação ensino-aprendizagem se mantém).” (VELLOSO, 2013, p. 13).

Velloso problematiza ainda a ideia de que a mera disponibilidade de computadores no contexto da escola não afeta os contextos de aprendizagem e relaciona o PROUCA ainda ao incremento da indústria nacional de informática claramente favorecida com a iniciativa governamental.

Para ela, a inclusão dos computadores nas práticas escolares não leva em conta o contexto de cada escola, dos seus estudantes e docentes, o que não favorece uma sinergia entre os mecanismos de avaliação da educação e os usos possíveis dos artefatos.

Conclui a pesquisadora: “Em suma, para além de uma visão ufanista das tecnologias na escola, há que problematizarmos tais projetos e observarmos com atenção quais as demandas de cada escola, atentando para as diferentes formas como lidam com as cobranças que se lhes são feitas”. (VELLOSO, 2013, p. 16).

A visão geral dos textos discutidos no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de 2009 a 2013, nos impele a refletir sobre como muitas investigações se debruçam sobre a relação das TDIC no contexto educacional, especialmente no sentido de convidar a escola a repensar suas práticas relativamente à incorporação das mídias nos seus processos pedagógicos. Outro aspecto é o da potência do uso da tecnologia, com o intuito de favorecer os cenários de aprendizagem. O desafio está lançado.

A seguir discutimos os cenários discursivos da pesquisa no Capítulo 2 sobre *as tecnologias digitais na educação brasileira*, no qual aproximamos os contextos da Modernidade e da comunidade escolar, com subsídios teóricos de Bauman (2002, 2004), Veiga Neto (2002, 2008), Sibília (2012), Costa (2007), Augé (1994), Castells (1999) e Lévy (1999). No que diz respeito aos estudos da infância, tomamos como referência Heywood (2004), Àries (1981), Mead (2006), Levin (2007), Sarmiento (2009), Arroyo (2009), Kramer (2009), Corea (2013) e Buckingham (2007), entre outros.

Merece destaque ainda a discussão sobre multiletramentos protagonizada em Rojo

(2012), Cope e Kalantzis (1996, 2009); socialidade, conforme Maffesoli (2003); educomunicação, situada na perspectiva de Belloni (2001, 2012), Martin-Barbero (1997, 2011) e Soares (2011). Nas discussões sobre a trajetória da informática no Brasil, contamos com Almeida (2006), Moraes (1997), Valente (1997, 2011), Oliveira (1997), Lima (2006) e Kenski (2007). No item que trata das concepções de tecnologia da Educação, foram fundamentais os estudos de Cysneiros (1990, 2000), Freire (1988, 1997), Papert (2008), Koschmann (1996), Stahl (2006), Lave e Wenger (2002), especialmente as proposições sobre comunidade de prática e aprendizagem situada, conceitos-chave para esta investigação.

Na segunda parte desse capítulo, discutimos o Projeto UCA, da fase pré-piloto à situação atual. Devemos nos ancorar nas leituras de Valente (1997, 2011), Freire (1988, 1997), Fogaça (2012), Gomez (2004) e Martin-Barbero (1997, 2011), bem como atentar para análises da implantação do modelo 1 para 1 em vários países, com destaque para as experiências sul-americanas, em especial a do Uruguai e a da Argentina.

No Capítulo 3, discutimos *As trilhas teórico-metodológicas* que embasaram a investigação numa proposição *multirreferencial*, o que implica uma combinação de estratégias de caráter qualitativo, com abordagem etnográfica, com os aportes de Boaventura de Souza Santos (1998, 2006), Zaluar (1985), Clifford (2002), Peirano (1992, 1995), Geertz (1989), DaMatta (1978, 2010), André (1995), Pádua (1997) e Bauer (2002), entre outros, para dar conta de compreender os eventos de multiletramentos, sempre buscando a perspectiva das culturas juvenis.

No Capítulo 4, trazemos o campo empírico mediante as *Práticas de multiletramentos mediadas pelo laptop educacional*. Seguindo-se as Considerações Finais – Capítulo 5.

2 CENÁRIOS DISCURSIVOS DA PESQUISA

Neste segmento, tencionamos situar o processo em que as tecnologias passaram a ser inseridas no âmbito educacional em várias partes do mundo, particularmente no Brasil, bem como as experiências de uso do computador na modalidade 1 para 1. Ancoramos esta reflexão no campo da Sociologia da Educação, especialmente contando com as contribuições de Bauman (1997, 2002, 2004), que também orienta as investigações de Veiga Neto (2002) e Costa (2007, 2013), referências fundamentais que sustentam nosso movimento teórico-prático de pesquisa.

Nessa discussão, procuramos o diálogo com o campo empírico, entendendo que a questão orientadora desta pesquisa, mencionada na introdução - *como o uso do laptop, no contexto da sala escola, favorece experiências de multiletramentos dos jovens?*- foi constituída na relação com as atividades da pesquisa no *locus* de investigação, a Escola Flor de Maravilha⁷. Foi no contato cotidiano das atividades com o uso do *laptop* educacional na sala de aula que essas questões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012, 2013) foram tecidas.

É também necessário afirmar que esta investigação tem uma filiação com a perspectiva latino-americana de pesquisa nas áreas de Comunicação e Educação, mais especialmente as organizadas no campo da recepção e da Educomunicação, como forma de afirmar uma matriz de pensamento próprio, que dialoga com as contribuições da Europa, da América Norte e de outros continentes, mas que se propõe pensar com base no próprio eixo fundante, que é o hibridismo cultural.

Não se trata, por conseguinte, de adaptar as teorias gestadas numa perspectiva eurocêntrica ou ianque, buscando encaixá-las ao nosso contexto, mas de propor pensar as questões educacionais e sua relação com a tecnologia, com base nas nossas matrizes culturais, formadas no encontro do negro, do índio e do branco colonizador, com os aportes teóricos de Martin-Barbero (1997, 2003, 2004, 2008, 2011), Canclini (1990, 2008), Corea (2013), entre outros.

⁷ Nessa pesquisa optamos por usar um nome de fantasia ao fazer referência à escola.

2.1 A escola e a modernidade líquida

Estabelecer um panorama teórico-conceitual que articule o uso da tecnologia na Educação requer um diálogo amplo. São muitas facetas que envolvem tais pontos. Por isso, a discussão aqui efetuada se faz em articulação com a abordagem multirreferencial, muito cara à Educação. Jacques Ardoino (1995), principal referência desse campo, aponta a multirreferencialidade como um assunto de pesquisadores e de práticos também. Considerando que a leitura que tencionamos com esta pesquisa se insere no que Ardoino (1995) defende como uma necessidade de compreensão plural da realidade, é que tomamos como mediação a abordagem multirreferencial em articulação com a perspectiva etnográfica.

Multirreferencialidade é uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade. Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares. (ARDOINO, 1995, p. 205).

Tomar como referência a abordagem multirreferencial nesta pesquisa implica compreender que a complexidade dos fenômenos sociais processada na escola carece de uma visada contextual, que reconhece o fato de a instituição escolar estar ancorada em um sistema maior, em que vigem as secretarias de Educação e de suas estratégias de ensino, e por sua vez, as políticas públicas organizadas em âmbito nacional, desde o Ministério da Educação, mas, ao mesmo tempo, as ações engendradas no cotidiano escolar, no nível do microcosmo educacional, constituídas pelas práticas pedagógicas e culturais dos docentes, da gestão, dos estudantes e suas famílias.

A compreensão desse movimento de “dentro” (junto ao microcotidiano escolar) e de “fora” (no contexto em que a escola está inserida) se faz necessário. Não se trata de uma perspectiva meramente instrumental de análise do uso do *laptop* educacional nas práticas escolares e das experiências de multiletramentos, porém, mais do que isso, de entender o **contexto social e cultural como um todo**, onde essas experiências mediadas pela tecnologia se constituem, uma vez que “não se pode entender as partes sem conhecer o todo” (ARDOINO, 1995, p. 26) e, ainda, porque “a compreensão do seu funcionamento se enriquecerá incontestavelmente se for efetivamente levado em consideração a partir de diversas óticas”. (ARDOINO, 1995, p. 33). “A abordagem multirreferencial vai, portanto, se

preocupar em tornar mais legíveis, com esteio em certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc)”. (ARDOINO, 1998, p. 37).

A abordagem multirreferencial alinha-se à perspectiva etnográfica no sentido de fazer emergir questões subjetivas e seus significados, “documentando o não-documentado” (ANDRÉ, 1995, p. 41) dos fenômenos que necessitam ser observados em “pleno funcionamento”. (MALINOWSKI, 1976, p. 31).

A visada, para perscrutar a realidade da escola, foi ampla e plural. O diálogo compõe-se de contribuições do campo da Sociologia, com Bauman (2001, 2002, 2004) e Maffesoli (2003); da Sociologia da Educação, com Veiga Neto (2002), Penin (1994), Paro (2011), da seara das subjetividades e tecnologias com Santaella (1996, 2007, 2010), Sibilía (2012) e Lemos (2002); do terreno da Pedagogia dos Multiletramentos com Rojo (2012, 2013), Cope e Kalantzis (1996, 2009) e Lemke (2010); e no plano da Sociologia da Infância, com Sarmiento (2009), Corea (2013), Kramer (2009), Sampaio (2012).

Bauman (2004) considera que vivemos em uma era da provisoriedade “que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições”. (P. 322).

A oposição entre solidez e liquidez configura a diferença entre o que caracterizou a Modernidade nas primeiras décadas do século XX, marcada pela necessidade de destruir a tradição para situar outra no lugar, ainda mais sólida, e a liquidez, como nova marca da condição de ser moderno, daí a expressão “modernidade líquida” para se referir ao modo de vida contemporâneo.

A vida líquida, diz Bauman (2007, p. 8), é uma “vida precária, vivida em condições de incerteza constante”.

A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e, portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. (BAUMAN, 2007, p. 17).

Em síntese, defende Bauman (2002), saímos de uma era de sujeitos produtores para sujeitos consumidores, no que concerne à sustentação ética e estética da lógica do capital.

Em contraposição aos “sujeitos consumidores” de Bauman, Canclini (2008, p. 14) propõe a reconceitualização do consumo, “não como simples cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais, mas como espaço que serve para pensar, e no qual se organiza grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades”.

Nas reflexões que faz sobre o contexto da modernidade sólida, Bauman cita a escola como espaço do império da ordem, “lugar de formação de sujeitos (racionais, centrados, uniformes) afinados ao projeto da ordem moderna”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 48).

[...] É ensinar a obedecer [...] A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão desse conhecimento. (BAUMAN, 1997, p. 108).

E como se caracteriza a escola da modernidade líquida? Sem a presença do Estado ordenador, característica da modernidade sólida, Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 56) defendem a posição segundo a qual a escola deveria ser um lugar aberto às diversidades.

[...] É a comunicação entre as diferentes tradições que se converteria na grande aposta da pluralidade nos processos educativos de nossa época. [...] Dialogar com as distintas tradições que chegam até ela, sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes; fortalecer sua própria perspectiva (a do professor, por exemplo) com o livre recurso à experiências alheias (a dos alunos e suas culturas, por que não?).

Veiga Neto (2008), por sua vez, exprime a ideia de que, enquanto a escola da modernidade sólida estava ancorada no princípio da disciplina, o que identifica a escola da modernidade líquida é o controle. Na concepção de Veiga Neto (2008, p. 146), o termo “controle” se associa “a uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento”.

[...] enquanto que o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atuam, artimanhas e artifícios de escape [...] Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos. (VEIGA NETO, 2008, p. 147)

Paula Sibília (2012) considera que a escola no contexto da modernidade líquida vivencia uma crise. Com suporte em um estudo historiográfico, cujo foco está na relação da escola com as mídias, argumenta que a escola como uma tecnologia educacional está obsoleta e, portanto, incompatível em relação aos corpos e subjetividades das crianças contemporâneas.

O ponto de partida da pesquisadora para identificar a crise institucional é o descompasso da escola em relação às mídias, considerando que a cultura audiovisual dos estudantes engendrada pela relação com a TV primeiramente, e, mais recentemente, alargada pelo contato com os dispositivos móveis e os computadores, não encontra correspondência com as práticas escolares.

Sibília (2012, p. 19) argumenta que o estatuto normalizador da escola em seus primórdios ainda prevalece, “ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época”, ainda que com alguns ajustamentos.

A perda de eficácia no funcionamento bem azeitado das engrenagens disciplinares é, justamente, um dos indícios da crise atual. [...] Assim, a incompatibilidade aqui sugerida – entre a escola como tecnologia de (outra) época e a garotada de hoje – seria um sintoma sumamente eloquente desse desajuste histórico que hoje vivemos. (SIBÍLIA, 2012, p. 25).

Para a professora Marisa Vorraber Costa (2007, p. 113), a escola e os estudantes estão situados em tempos diferenciados:

A escola não entende esse fenômeno da proeminência das tecnologias como objeto de aprendizagens importantes para as crianças e jovens de hoje. A visão predominante que se tem é de que essas são as “coisas” do contemporâneo que atrapalham a educação. E isso não é incorporado por não ser reconhecido como saber válido. Por sua vez, as crianças e jovens vivem e experimentam intensamente esse cotidiano contemporâneo inundado pelas tecnologias.

A instituição escola, nestas perspectivas, embora revele ter dificuldades de estabelecer diálogo com as outras aprendizagens que acontecem fora do seu ambiente se mostra aberta para outros projetos narrativos, em que ações cotidianas como ler e escrever se ampliam pelo contato cada vez mais intenso com outros suportes que não mais somente os livros impressos. E reconhece, como legítimas, outras estratégias de leitura e escrita solicitadas quando em contato com as tecnologias digitais, seja nas ações de pesquisa de conteúdos, seja nas conversas promovidas através das redes sociais, por exemplo.

Essas mudanças operadas processualmente reconhecem a noção de gênero textual como fenômeno social e histórico, daí por que o estudo de Marcuschi (2009) sobre os gêneros textuais emergentes no contexto da *web* aponta a existência de 12 gêneros, tais como o *e-mail*, o *chat* em aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado, *e-mail* educacional, *aula-chat*, videoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e *blogs*.

O autor realiza uma mostra, que não se propõe conclusiva, em que aponta como uma característica comum dessa diversidade de gêneros, no contexto da *web*, o fato de que a escrita está cada vez mais solicitada, reforçando a noção de que a relação entre leitura e escrita é condição para atuar no campo das comunicações digitais.

Esses novos modos de ser das gerações, cada vez mais conectadas, seja em contato com os jogos eletrônicos, com as séries ou as redes sociais, precisam ser incorporadas nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Por isso os usuários desses meios encarnam uma subjetividade que não se constitui lendo, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas se gera na interface desses diferentes suportes. Esse novo tipo de leitura *transmídia* exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações, entre as quais se inclui a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão à experiência. (SIBÍLIA, 2012, p. 76).

Entendemos *transmídia* como a disponibilidade de um conteúdo em múltiplas plataformas de mídia de forma autônoma. Assim, cabe ao usuário fazer a articulação entre tais plataformas, dando-lhes sentido, “com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138). “Na forma ideal de narrativa *transmídia*, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos” (JENKINS, 2009, p. 138). Gosciola (2011, p. 3) considera que “mais que um conceito, [narrativa *transmídia*] é um processo verificado em algumas áreas da comunicação, seja no entretenimento, no jornalismo, no meio corporativo e até mesmo na área da educação”.

A experiência de acesso a conteúdos em múltiplas plataformas configura a concepção de um novo tipo de leitor. Assim, essas novas subjetividades juvenis engendradas pelo contato intensivo com as mídias requerem práticas docentes que levem em conta essas outras aprendizagens e as novas habilidades proporcionadas pelo convívio intenso com as tecnologias de informação e comunicação, como defendem Cope e Kalantzis (1996, 2009), dois autores de referência da Pedagogia dos Multiletramentos.

E o que dizer dessas crianças e jovens contemporâneos quando estão na escola? A infância contemporânea é estudada amplamente por diversas áreas do conhecimento, ora buscando entendê-la, ora tentando enquadrá-la como exclusiva de determinado campo científico. Esta pesquisa assume a necessidade de um diálogo interdisciplinar com a Sociologia, a Psicologia, a História, a Educação e a Comunicação, como enseja a multirreferencialidade, para dizer o que é ser criança na segunda metade do século XXI.

2.2 A infância no tempo: uma adolescência temporã?

Na perspectiva da História, tomamos como referência Heywood e Àries. Heywood (2004) considera que as contribuições da Sociologia da Infância influenciam a historiografia sobre a infância e vice-versa. Ele acentua que os estudos historiográficos sobre infância ganharam mais consistência de 1950 em diante e cita Ariès, como um dos pioneiros, malgrado as críticas à sua proposição de que o sentimento de infância na Idade Média não

existia porque, em seu estudo sobre a arte medieval, a criança não era retratada, o que o levou a concluir que naquele contexto histórico não havia espaço para pensar a infância.

Heywood (2004, p. 27) não aposta na tese de Ariès, pois prefere empreender esforços com vistas a situar as várias compreensões de infância “em diferentes períodos e lugares à luz das condições culturais predominantes”.

Para Ariès (1981, p. 10), nas sociedades medievais, a criança mal ultrapassava o *status* de bebê e sua conseqüente fragilidade era “misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”. Essa invisibilidade conferida à infância mudou no fim do século XVII, impulsionada por dois aspectos significativos. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola”. (ARIÈS, 1981, p. 11).

O segundo aspecto diz respeito, segundo Ariès (1981, p. 11), à “moralização promovida pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja ou ao Estado”, possível graças a um novo sentimento originado no interior das famílias, a afeição entre cônjuges e filhos, algo completamente novo até então.

No livro *Uma História da Infância*, cujo título já reconhece a forma plural de se nomear essa fase da vida, Heywood traz a infância como uma elaboração social em cada contexto histórico, cujas concepções são variáveis em função das sociedades em que essa ideia se estrutura e também do tempo histórico.

Heywood (2004, p. 12) atenta para o fato de que os estudos históricos sobre o tema ganharam nova perspectiva com a contribuição dos sociólogos Allan Prout e Allison James, ao lançarem proposições como a de que a infância deve ser compreendida como uma formulação social; os estudos sobre a infância devem considerar aspectos como classe, gênero e etnia e, por último, “as crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor”.

Heywood (2004, p. 227) conclui que “não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos historiadores” e de que, desde o século XVIII, aconteceram várias transformações sociais e culturais que afetaram a infância, como a escola assumindo o papel de formadora, substituindo as oficinas e fazendas como local adequado para as atividades infantis.

Ao mesmo tempo, algumas delas obtiveram mais ganhos a partir dessas transformações do que outras, dependendo das divisões usuais de classe, gênero e raça, e talvez tenha havido alguma compensação entre o menor tempo gasto no

trabalho assalariado e a maior quantidade dedicada a uma vida “curricularizada”, organizada pela escola e por famílias ambiciosas. (HEYWOOD, 2004, p. 228).

Tanto para Ariès como para Heywood, coube à escola, historicamente, a tarefa de preparar as crianças para “o vir-a-ser” na fase adulta da vida, impulsionada pela moral religiosa e pelo Estado.

É comum a imposição de rótulos para falar dessas infâncias: geração Y, geração Z, geração net e nativos digitais, entre outros cognomes, aparecem como designações para definir tais crianças. Entendemos que a compreensão das infâncias contemporâneas está muito além dessa tentativa de lhes impor uma denominação, por isso preferimos falar delas como crianças, simplesmente, assumindo a complexidade desse devir.

Estas são crianças que nascem e crescem em um contexto marcado pela cultura midiática digital dos jogos eletrônicos e dos dispositivos móveis e que aprendem por meio de múltiplas relações estabelecidas com a família, a escola, com os pares e também junto aos artefatos eletrônicos. Já não causa mais surpresa ou espanto – talvez provoque incômodo – o fato de que os itinerários formativos de crianças e jovens não se restrinjam mais à convivência na família e na escola.

Um conceito-chave que nos auxilia a compreender esse contexto e esses sujeitos crianças é o de Culturas Juvenis, visto que problematiza a noção de juventude. Primeiro situando-a em um sentido plural, não podemos falar em juventude como tendo um caráter unitário, mas sim em *juventudes*, visto que é necessário reconhecer as dimensões plurais dessa categoria social, especialmente pelas “*diferenças sociais* que existem entre os vários grupos de jovens, em termos de expectativas, aspirações e consumos culturais”. (PAIS, 2003, p. 29).

O segundo aspecto a ser considerado é que é insuficiente pensar as juventudes como uma fase da vida, entre a infância e a adolescência, porque há várias formas de transição para a vida adulta, dependendo da origem social, do gênero ou mesmo *habitat* (PAIS, 2003, p. 44). E por último Pais (2003) propõe ir além das perspectivas geracionais e classistas sobre as quais a Sociologia da Juventude tende a conformar os estudos sobre os modos de ser jovem.

Assim como Velho (2006, p. 194), acreditamos que há várias maneiras de “ser jovem”, como também de “ser velho”, “sem esquecer que essas classificações não são dadas, e sim fenômenos culturais”.

Para Pais (2003, p. 48), enquanto “a corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude”, para a corrente classista, “a transição dos

jovens para a fase adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais: quer a nível da divisão sexual do trabalho quer, principalmente, a nível de condição social” (PAIS, 2003, p. 56).

Por isso, ao falar de culturas juvenis, tomamos como referência o conceito proposto por Pais (2003, p. 69): “Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como um conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais”.

Na perspectiva desta investigação, adaptamos o conceito proposto por Pais (2003) à noção de culturas infantojuvenis, visto que os sujeitos envolvidos estão justamente na fase de transição entre a infância e a adolescência, constituindo grupos etários de 11 a 14 anos.

No texto *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*, Pais (2006) assevera que as culturas juvenis podem ser percebidas de dois modos: pelas socializações e pelas suas formas de expressão, no sentido de performances cotidianas.

A ideia que ponho em discussão é a seguinte: nos tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em espaços estriados. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhe impõe. (P. 7).

Na proposição de Pais, “espaço liso” e “estriado” vinculam-se à noção de “dualidade primordial” de Deleuze, discutida no livro *Mil Platôs*, sendo que o “espaço estriado” é o da ordem e do controle, enquanto o espaço liso “se relaciona ao devir, ao performativo. É um espaço de patchwork: de novas sensibilidades e realidades”. Para Pais (2006, p. 15), a escola é um “espaço estriado”, enquanto a esfera da vida cotidiana, em que o lazer e o lúdico estão inseridos, constitui um “espaço liso”.

O *rap*, o grafite e o *break dance* são exemplos de “culturas performativas e que buscam a ultrapassagem dos limites”. Com estruturas sociais cada vez mais fluidas, “os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias” (PAIS, 2006, p. 8), por isso “o que estas culturas juvenis reclamam é inclusão, pertencimento, reconhecimento”. (PAIS, 2006, p. 14).

Nessa busca de pertença e reconhecimento pelo outro, é comum os jovens se envolverem em afetos virtuais com desconhecidos.

Nos afetos virtuais o que conta é uma imaginação delirante, uma ânsia de ligação a um outro idealizado que, simultaneamente, se torna objeto e fonte de desejo. Os afetos virtuais não são ilusórios apenas porque sejam virtuais. São ilusórios porque são também impulsionados pela idealização de um outro, de um outro que é dado pela representação que dele se constrói imaginativamente (PAIS, 2006, p. 20).

Assim, conclui Pais (2006, p. 21), o lema da era contemporânea oscila entre duas margens, a da simulação refletida no “pareço, logo sou” e da idealização, do “desejo, logo existo”.

A antropóloga Margaret Mead, ainda na década de 1970, com a publicação de *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*, anunciara esses câmbios.

Em publicação anterior, *Continuities in Cultural Evolution*, ela tratava do conceito de aprendizagem cultural mais relacionada aos tempos remotos. No livro *Cultura e Compromisso*, ela destaca as diferenças essenciais entre as culturas “primitivas”, as históricas e as posteriores à 2ª Guerra Mundial, com foco nas formas de condutas práticas dos homens “primitivos” e que se mantiveram ao longo desse tempo.

Observa Mead processos singulares no povo Tambunam, de Nova Guiné, que ela estudara em profundidade em 1938 e, ao retornar para uma visita em 1967, percebe vivenciando mudanças significativas em seu cotidiano. É emblemático das mudanças vividas o fato de que, em vez de solicitar, do visitante estrangeiro, medicamentos, anzóis para a pesca ou mesmo acessórios de enfeite, como era comum na década de 1930, os Tambunames solicitaram da pesquisadora um gravador para registrar suas canções, de modo que outros povos pudessem ouvi-las, da mesma maneira que eles escutaram pelo rádio as canções de outras comunidades de Nova Guiné. Para Mead (2006, p. 24), tal mudança constitui virada radical impulsionada pela “difusão de uma cultura mundial de rádios de transistores e de teorias democráticas acerca do valor de cada pequena cultura”.

Mead (2006) utiliza esse exemplo para discutir as mudanças que ocorriam no âmbito da cultura naquele momento. Ela nomeia o contexto cultural das sociedades com arrimo em três modelos. O pós-figurativo, típico das sociedades primitivas, caracterizava-se pelo fato da aprendizagem se dar predominantemente pela transmissão de informações dos mais velhos para as crianças. Nesse modelo de transmissão, a autoridade sedimentava-se no passado. A cofigurativa, por sua vez, aponta predominantemente o fato de que crianças e adultos aprendem com seus pares, característica das grandes civilizações. A pré-figurativa evidencia como os adultos aprendem com as crianças.

No capítulo sobre o passado, Mead (2006) detalha como sucedia a aprendizagem cultural nas sociedades pós-figurativas em que a autoridade estava no passado. Nessas

sociedades, cada criança que nascia já tinha certo o seu futuro: igual ao dos seus pais, que tinha sido igual ao dos avós.

A ideia de continuidade é a grande herança que caracteriza as sociedades pós-figurativas. As crianças nasciam e cresciam sob o estatuto da tradição; viviam o que foi vivido pelos antepassados e fariam o mesmo com a próxima geração. A transmissão de conhecimentos só era alterada no caso de alguma catástrofe natural ou grande conquista.

A marca da sociedade pós-figurativa é a imutabilidade, expressa pela velha geração em todos os seus atos. Cabia aos mais velhos fazer a transferência para que tal modo de vida se perpetuasse.

Quando já se conhece o fim da vida, quando já estão estipulados os cânticos que se entoará no momento da morte, as oferendas que serão feitas, o terreno no qual descansarão os próprios ossos, cada pessoa, segundo sua idade e sexo, sua inteligência e seu temperamento, corporifica a totalidade da cultura. (MEAD, 2006, p. 37).

Outra característica da sociedade pós-figurativa é que ela necessita, para se constituir, da presença de três gerações, de que os adultos convivam com os seus pais enquanto eles criam seus filhos da mesma maneira como foram criados.

Os valores culturais pós-figurativos eram reforçados quando do encontro de duas sociedades pós-figurativas. Nesse encontro, “se acentua o que de verdade constitui a sua cultura”. (MEAD, 2006, p. 38). Para validar essa concepção, ela relata o ocorrido com o povo de Samoa, que, depois de cem anos de contato com as sociedades modernas, falavam de uma cultura dita samoana, de tradições samoanas e de atividades próprias dos samoanos, como forma de se diferenciar dos estrangeiros. Anota Mead (2006, p. 38): “É possível que a experiência do contraste reforce ainda mais a consciência dos elementos da identidade imutável do grupo ao qual pertence”.

Mead lembra ainda de algumas comunidades europeias, que, ao migrarem para os Estados Unidos, especialmente aquelas com vínculo religioso, mantiveram a mesma forma de organização, em que a tradição continua sendo transmitida de uma geração a outra, como é o caso dos Amishs, comunidade cristã de origem menonita, que não faz uso da eletricidade e que usa cavalos e carroças como meios de transporte.

Há ainda a possibilidade de a cultura pós-figurativa se manter, mesmo em situações de migração, em que os sujeitos, embora convivendo em outra sociedade e noutra cultura, permanecem ancorados na tradição, ainda que isso aconteça de forma inconsciente.

Como uma ruptura no padrão da sociedade pós-figurativa é que se instaura a cultura cofigurativa, na qual os contemporâneos transmitem os modelos de conduta aos seus

membros. Mead considera que são raras as sociedades em que a configuração é a única forma de transmissão cultural e tampouco há registros de qualquer sociedade em que esse modelo exclusivo tenha atravessado gerações.

Essa ruptura pode ser de várias ordens, como uma catástrofe que dizima a população, principalmente os anciãos; um processo migratório em que os anciãos passam a ser considerados como estrangeiros; ou numa conversão religiosa, em que os adultos criam seus filhos dentro da nova orientação religiosa, sendo que eles não vivenciaram tais condutas.

Mead (2006, p. 66) considera que as condições para a mudança rumo a um tipo de cultura configurativa foram estabelecidas com base no desenvolvimento das sociedades avançadas que passaram a dominar e subjugar outras sociedades e a controlar o comportamento das novas gerações.

A incorporação de um grupo numeroso de adultos criados sob condutas diferenciadas significa uma mudança cultural significativa, defende Mead (2006, p. 67). “A conduta já não está tão estreitamente ligada ao fato de haver nascido no seio da sociedade para que passe a ser herdada, ao invés de aprendida”.

Assim, o que acontece na sociedade configurativa, seja ela resultado de uma migração ou de anexação de um território, por exemplo, é que as experiências das novas gerações serão muito distintas das dos seus antepassados, já que seus pais e avós não funcionam como modelos de conduta nessa nova sociedade. As crianças vão aprender a nova tradição com adultos que não são seus pais ou seus avós e nem sequer são membros da sua família.

É no contato com seus pares, no entanto, seja na escola ou no trabalho, que vão ter acesso a outros modelos e poderão compará-los. É o que acontece, como exemplifica Mead, em instituições como a prisão ou hospitais psiquiátricos, em que os recém-chegados, diante de médicos e agentes prisionais, cujos comportamentos são muito distintos da população carcerária ou dos enfermos, passam a copiar o modelo de conduta dos presos ou dos pacientes mais antigos que já dominam o código do lugar.

Em síntese, diz Mead, a sociedade configurativa é aquela em que os avós não estão presentes.

A transição a uma forma nova de vida, na qual é necessário adquirir novas atitudes e estilos de comportamento, parece ser muito fácil quando não se realiza na presença dos avós que recordam o passado, plasmam a experiência da criança na etapa de desenvolvimento e reforçam de forma incoerente, todos os valores tácitos da velha cultura. (MEAD, 2006, p. 75).

Assim, a família nuclear passa a ser característica desses fluxos migratórios que incorporam mais facilmente essa nova cultura e, mesmo com a presença dos avós, esses já não são mais modelos para os seus netos.

O indivíduo que se criou no seio de uma família nuclear, na qual há somente uma imposição bigeracional, sabe que seu pai e sua mãe diferem de seus quatro avós e que seus filhos se desenvolverão para se converterem em pessoas distintas dele mesmo. (MEAD, 2006, p. 89).

A cultura pós-figurativa estava ancorada no passado, na tradição, enquanto a cultura cofigurativa dialoga com o presente, com o contemporâneo. E o que esperar do futuro? O que acontece, expressa Mead, é uma mudança sem precedentes na história, que gerará uma cultura pré-figurativa, na qual o pré-figurado é o desconhecido.

Hoje, subitamente, em razão de que todos os povos do mundo formam parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus parentes mais velhos teve ou terá jamais. Ao contrário, a velha geração nunca verá repetida na vida dos jovens sua própria experiência singular de mudança. Essa ruptura entre gerações é totalmente nova: é planetária e universal. (MEAD, 2006, p. 94).

Nesse novo cenário, o futuro já não é mais o prolongamento do passado e fatores como a crise no modelo de família e do modo capitalista de produção, assim como a ascensão da “tecnologia sem alma”, são, segundo Mead (2006, p. 103), elementos que contribuem para que essas mudanças aconteçam de forma tão acelerada.

Esse impacto é sentido de modo mais intenso pela geração que nasceu antes da 2ª Guerra Mundial, que pode se sentir como imigrantes no tempo, e, como tal, são portadores das velhas culturas.

O que está em jogo, para Mead, é a incapacidade de comunicação entre essas gerações, que, mesmo partilhando do mesmo código linguístico, as mesmas palavras têm significado distinto. Para ela, não basta invocar o que foi ser jovem para compreender o que se passa com os jovens hoje. Mead (2006, p. 111) considera que a tendência seja produzir comportamentos cofigurativos, em que os pais, ao renunciarem ao direito de educar os próprios filhos, estimulem que os jovens aprendam com outros adultos ou com os seus pares. “Nas condições atuais em que o ritmo dos descobrimentos científicos se acelera cada vez mais, os velhos caducam rapidamente e são substituídos por indivíduos quase cogeracionais, mas sempre dentro de um marco de autoridade⁸”. (MEAD, 2006, p. 111).

⁸ Para entender melhor o que Mead chama de “condições atuais”, é necessário saber que a primeira edição dessa obra é de 1970.

Essas duas gerações, a de pioneiros recém-chegados a uma nova era, e a de seus filhos, devem encontrar uma maneira para dialogar, ainda que suas visões de mundo sejam distintas. O reconhecimento de que ninguém sabe qual será o próximo passo é o que Mead (2006, p. 117) entende como o começo de um novo tipo de cultura:

Eu defino este novo estilo como prefigurativo, porque nesta nova cultura será o filho e não os pais nem os avós, quem representará o futuro. No lugar do adulto seguro que nas culturas posfigurativas corporificava o passado e o futuro com toda grandeza e espírito de continuidade, é a criança concebida nessa nova matriz, que devem converter-se no símbolo do que será a vida.

Na compreensão de Mead (2006, p. 118), ainda que não saibamos como será essa nova criança, podemos criar um entorno para que essa criança cresça segura, capaz de descobrir-se a si mesma e ao mundo. E nesse exercício ensinamos a nós mesmos a alterar nossa cultura e poder renunciar a cultura pós-figurativa, tal qual propõe Mead (2006, p. 121), “devemos descobrir meios prefigurativos de ensino e aprendizagem que mantenham aberto o futuro”.

Agora, tal qual eu percebo, o desenvolvimento das culturas prefigurativas depende de que se instaure um diálogo contínuo no curso do qual os jovens gozem de liberdade para atuar segundo sua própria iniciativa e possam conduzir os mais velhos ao desconhecido. [...] Só podemos construir o futuro com a participação direta dos jovens, que contam com esse conhecimento. (MEAD, 2006, p. 122).

Mead (2006, p. 125) conclui o seu livro com o capítulo sobre o futuro, em que discorre sobre as prerrogativas para que a cultura pré-figurativa se instaure. Segundo a autora, é necessário que o passado seja útil e não uma forma de coação e, principalmente, o futuro deve ser mudado de lugar; em vez de se colocar como algo que está por vir, deve-se pensar, como dizem os jovens, que o “futuro é agora”.

Martín-Barbero (2011, p. 131), também em diálogo com as proposições de Mead (2006), diz que a cultura pré-figurativa nomeada pela pesquisadora estadunidense é “aquela que é experimentada pela juventude contemporânea da revolução eletrônica”, estimulada a romper com a linearidade do texto impresso e afeita a explorar por si mesma “um novo mundo tecnocultural, da visão, da audição, do tato ou da velocidade”.

Kincheloe e Steinberg (2001) garantem que as mudanças que perpassam as infâncias contemporâneas são em parte resultado de um pesado investimento das corporações no que eles denominam de “pedagogia cultural”, expressa de forma explícita pela publicidade de toda a sorte de produtos destinados às crianças. “As organizações que criaram este currículo cultural não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social, mas para o ganho individual”. (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 15).

À luz dos estudos culturais, os pesquisadores dissecam as estratégias de várias empresas multinacionais, com sede nos Estados Unidos, na criação de vínculos com as crianças e suas famílias, e como essa mediação molda uma nova forma de ser criança, ou, como eles sugerem, constituindo “a construção corporativa da infância”.

É evidente, nesse movimento midiático assentado na estimulação cada vez mais intensa de “experiências mediadas”, a existência de uma pedagogia cultural engendrada pelas corporações do capitalismo contemporâneo para falar com as crianças. Em 2011, os investimentos em publicidade somente do setor de brinquedos e acessórios no Brasil somaram R\$280 milhões, segundo pesquisa da *Target Group Index*.⁹

A criança brasileira de quatro a 11 anos, em média, fica diante da TV durante 4h50m11s, uma das maiores médias mundiais. É mais tempo do que o turno escolar, que tem cerca de quatro horas diárias (CAVALCANTE; SAMPAIO, 2012, p. 14).

O Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (CETIC.br) do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGi.br), desde 2012, realiza a pesquisa *Kids On Line Brasil*¹⁰, cujo objetivo principal é identificar as oportunidades e riscos da internet entre os jovens brasileiros de nove a 17 anos, por via de entrevista com as crianças e adolescentes e também com seus pais.

A pesquisa brasileira foi realizada com suporte na cooperação técnica com a *London School of Economics* (LSE), na Inglaterra, que compartilhou os procedimentos metodológicos com os quais trabalha desde 2010 na investigação *EU Kids On Line*, conduzida em 27 países europeus e também nos Estados Unidos, Austrália e Rússia. O Brasil é o primeiro país sul-americano a participar do estudo, que tem caráter comparativo.

Apenas dois levantamentos foram feitos no Brasil, em 2012 e em 2013. Entre os dados expressos nos dois estudos, é possível verificar mudanças significativas na forma como as crianças utilizam a internet. Em 2013¹¹, foram ouvidos 1.580 crianças e adolescentes usuários da internet de nove a 16 anos e 1.580 pais. Em 2014, houve uma ampliação da faixa etária dos respondentes de 16 para 17 anos e o número de entrevistados foi de 2.261 jovens e 2.261 pais.

⁹ Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Apesar%20da%20variedade%20e%20modernidade%20de%20brinquedos,%20carrinhos%20e%20bonecas%20ainda%20encabe%C3%A7am%20a%20lista%20dos%20mais%20comprados.aspx>>. Acesso em: 1 set. 2013.

¹⁰ Os dados sobre o estudo de 2012 foram obtidos em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014

¹¹ Os dados da pesquisa de 2013 foram obtidos nos seguintes endereços: http://www.cetic.br/media/analises/TIC_kids_online_2013_hangout_imprensa.pdf e <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em: 08 out. 14.

O CETIC.br também realiza, desde 2005, a pesquisa TDIC Domicílio em que mapeia, entre outras coisas, o acesso às tecnologias de comunicação e informação, o uso do computador e da internet. A pesquisa TDIC Domicílio realizada em 2012 indica que 77% da população na faixa etária de dez a 15 anos é usuária da internet, percentual que subiu para 85% em 2013. Esse dado é relevante para entender melhor os usos dos jovens pesquisados no *Kids On Line Brasil* fazem da internet.

Os dados comparativos do estudo *Kids On Line Brasil* de 2012 e 2013 revelam que a frequência de uso da internet (todos os dias ou quase todos os dias) aumentou de 47% em 2012 para 63% em 2013, aumento significativo de 16%.

Outro dado significativo está relacionado ao primeiro contato com a internet. Quanto maior a classe social, mais cedo o acesso à internet, como revelam os estudos de 2012 e 2013. Em 2012, 75% das crianças e jovens das classes AB, tiveram o primeiro contato até os dez anos, enquanto nas classes DE esse percentual chegou a menos de 50%. Já em 2013, o percentual de crianças e jovens das classes AB cujo primeiro acesso foi antes dos dez anos, subiu para 90%. Já esse percentual nas classes DE chegou a 27%.

De um ano para o outro, houve também variação em relação ao local de acesso. Em 2012, a escola era o principal local de acesso, com 42%; seguida da sala de casa ou outro ambiente de uso coletivo, com 40%; a casa de parentes vinha com 38%, e a *lan house* com 35%, e casa de amigos, 34%. O local de acesso também é um aspecto de grande relevância, em especial para compreender a relação das crianças e dos adolescentes com os principais mediadores de uso da internet - pais, irmãos, amigos e professores.

Em 2013, o principal local de acesso apontado pelas crianças e jovens entrevistados foi a sala de casa ou outro ambiente de uso coletivo, com 68%; seguido do seu quarto ou outro quarto da casa, com 57%; a casa de parentes aparece em terceiro, com 54% das respostas; a casa de amigos, com 45%, supera a escola com 37%. A *lan house* aparece apenas com 22%. Os dados revelam que o acesso ao computador no próprio domicílio aumentou quase 30% de um ano para o outro.

O tipo de equipamento utilizado para acessar a internet também teve alteração percentual relevante. Em 2013, o computador de mesa foi apontado por 71% dos entrevistados, contra 38% dos respondentes em 2012. Já o aparelho celular, que detinha a preferência de 21% dos jovens, em 2012, mais do que dobrou em 2013, chegando a 53%.

Segundo o estudo de 2013, o *Facebook* é a rede social mais utilizada, com 77% de usuários. Em 2012, a rede social detinha apenas 43% de usuários de nove e 16 anos. 79% dos jovens consultados afirmaram ter perfil próprio em redes sociais em 2013.

O estudo de 2013 indicou ainda maior atenção dos pais e dos responsáveis na relação dos filhos com a internet. 81% relataram conversar com os filhos sobre o que eles fazem na internet, 64% disseram ficar por perto enquanto os filhos estão na internet e 57% declararam sentar junto com as crianças enquanto elas usam a internet, mesmo sem participar das atividades que elas estão fazendo. Apesar disso, 8% dos pais entrevistados revelaram acreditar que os filhos tenham passado por situação de incômodo ou constrangimento na *web*.

Considerando essa realidade em que a “imagem cativa e fascina as crianças”, Levin (2007, p. 11) se perguntava “qual é a fronteira entre o real e o simulado, entre presença e ilusão, entre realidade e aparência?”

A infância vive em nossos tempos, na atual civilização tecnológica, cercada por um fluxo incessante e multiforme de estímulos de muita diversa índole, imersa num universo de imagens ao mesmo tempo sedutor e perturbador. As distintas expressões dos meios de comunicação invadem todos os aspectos e momentos da vida das pessoas, ocupando grande parte dos interesses e do tempo da população infantil e adulta. (LEVIN, 2007, p. 15).

Com a presença cada vez mais constante dos artefatos tecnológicos na vida das crianças, instaura-se, segundo Levin (2007), uma infância mediatizada pela tecnologia, em que as experiências do brincar já não envolvem o movimento corporal.

Sabemos que nos primeiros anos de vida, na primeira infância, o lugar e a disposição corporal do Outro é essencial para a estruturação da criança. Ela precisa do corpo, do toque, do cheiro, da sensibilidade do Outro para instituir os seus, extraindo os significantes subjetivos que esse Outro lhe oferece como representante da sua própria genealogia. (LEVIN, 2007, p. 68).

O que a “criança informatizada” experimenta, de acordo com Levin (2007, p. 67), é se adaptar à “sintaxe previamente determinada e invariável” imposta às crianças pelos *videogames* e computadores cuja característica da imagem digital é ser “veloz, telegráfica, fractal, espectral, passageira, asséptica, sem sujeito e sem corpo”.

A argumentação de Levin (2007) alinha-se às proposições de Neil Postman, em que o autor declara “o fim da infância”, provocado, segundo ele, pela relação com a TV, responsável pela redução das fronteiras entre os adultos e as crianças e que será detalhada mais à frente.

O entendimento da infância como elaboração social implica compreender que a infância contemporânea é perpassada por estímulos de outras ordens, promovidos em parte pela convivência com as mídias eletrônicas, e análises como a de Levin (2007) tendem a aprisionar a infância em uma realidade idílica e pueril, inconcebível nos tempos atuais.

Assumir a defesa de um modelo de “criança ideal” não parece a melhor forma de refletir sobre os desafios atuais pelos quais passam as infâncias.

Como argumenta Buckingham (2007, p. 65), essa nostalgia idealizada da infância contribui para alimentar “um pessimismo generalizado que leva uma desesperança paralisadora”.

Oposta à compreensão de que as crianças são vítimas passivas das mídias, emerge outra mentalidade, a de que as crianças são espontaneamente dotadas de uma certa “alfabetização midiática” que de certa maneira é negada aos adultos (BUCKINGHAM, 2007, p. 65). “Nesta perspectiva, os computadores são entendidos como uniformemente bons para as crianças do mesmo jeito que a televisão era uniformemente má”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 66).

No capítulo intitulado *Geração Eletrônica*, do livro *Crescer na era das mídias eletrônicas* (2007), Buckingham (2007, p. 67) provoca:

As novas mídias são vistas como mais democráticas que autoritárias, mais diversificadas do que homogêneas, mais participativas do que passivas. Avalia-se que elas engendram novas formas de consciência entre os jovens, que os levam além da limitada imaginação de seus pais e professores.

Os argumentos que promovem o potencial educacional do computador e outrora promoveram a televisão como mídia educativa, depois considerada má influência, caminham lado a lado com a noção de que os computadores exercem influência negativa sobre o imaginário infantil.

Buckingham (2007, p. 71) identifica um certo determinismo tecnológico nessas visões, porque são consideradas “como consequência inexorável da implementação ou da disponibilidade da tecnologia”.

A tecnologia é vista como responsável pela transformação das relações sociais, de nosso funcionamento mental, de nossas concepções básicas de conhecimento e cultura – e, o que é crucial neste contexto, pela transformação do que significa aprender, e ser criança (BUCKINGHAM, 2007, p. 71).

O autor concentra sua análise em quatro obras que ele entende afirmarem a vertente utópica do uso da tecnologia: *Geração Digital*, de Dan Tapscott, *A família em rede*, de Seymour Papert, *Realidade virtuosa*, de Jon Katz e *Um jogo chamado futuro*, de Douglas Rushkoff. “Enquanto Postman e outros veem as mídias como uma influência enormemente poderosa e negativa sobre as crianças, estes autores acreditam que as crianças é que são as poderosas, sendo as mídias os meios pelos quais adquirem poder”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 73).

A análise das obras leva Buckingham a concluir que a questão é por demais complexa e não pode ser vista sem as nuances devidas e suas contradições. “Simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 87).

Mesmo assim, o autor a ideia de que não é possível enxergar esse cenário sem considerar os altos investimentos em aquisição de equipamentos de empresas comerciais para as escolas e a pressão crescente sobre os pais para que compensem as falhas do sistema educacional público.

Em um contexto mediado pela tecnologia e pelas mídias no que diz respeito à forma como as crianças se relacionam, aprendem e vivem, é importante compreender o percurso histórico-social que originou essa referência de infância que permeia a sociedade contemporânea.

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, Sarmiento (2009), em diálogo com as proposições de Prout, James e Jans Qvortrup, reconstitui a trajetória desse campo no que ele nomeia como “nova sociologia da infância”, baseado nos paradigmas propostos por esses autores.

Sarmiento (2009, p. 25) identifica vários aspectos como essenciais para a nova Sociologia da Infância e que demonstram convergências entre tais paradigmas, sintetizados nas seguintes premissas: “o caráter não natural, mas histórico e social, da categoria infância e a diferenciação categorial da infância face à adultez” (sic).

Com arrimo nos estudos de William Corsaro, para quem “é em torno do conceito de “reprodução” que ocorrem as principais fraturas no campo da Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2009, p. 28). Sarmiento (2009, p. 29) conclui:

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Para o autor, no campo da Sociologia da Infância, há ainda variadas abordagens sobre a questão, as quais demarcam a heterogeneidade do campo; - como os estudos estruturais, fundados na perspectiva da infância como categoria geracional, e os estudos interpretativos, em que estão presentes “a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos”. (SARMENTO, 2009, p. 31).

Kohan (2009, p. 40, 41), ao discutir o sentido da infância para a Filosofia, traz a etimologia da palavra infância – “está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”. Para se contrapor a essa categorização, propõe “pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não negação, como força e não como incapacidade”.

E para situar a infância como afirmação, recorre a filósofos contemporâneos, com inspiração nietzscheana, como Lyotard, Agamben, Derrida e Deleuze, e inscreve a infância como transposta à cronologia “porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo”. (KOHAN, 2009, p. 47). E é também experiência e linguagem.

Se não há possibilidade do ser humano ser a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser universalizada ou antecipada, uma infância da e na experiência, uma infância da e na história. (KOHAN, 2009, p. 48).

Já Deleuze, segundo ele, propõe o conceito de “devir-criança”, compreendendo o devir como uma ruptura no tempo cronológico. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga com relação à forma majoritária da subjetividade contemporânea, um novo espaço para poder sermos sempre de uma outra maneira” (KOHAN, 2009, p. 50).

Em diálogo com Derrida e as questões sobre hospitalidade e estrangeiridade, Kohan (2009, p. 52) estabelece relação com o sentido de infância e a estrangeiridade, considerando que “os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua e, contudo, temos que acolhê-los”. Caberá à educação, nessa perspectiva, cuidar de tal acolhimento. Diz ele:

Levada a pensar uma infância para a educação, essa força da infância propõe uma nova terra para o ensinar e o aprender. Ajuda a perceber que a tão temida estrangeiridade pode ser, ao contrário, uma possibilidade para um novo ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmos no encontro com a infância. Auxilia a pensar que esse encontro pode ser vital para que um novo pensamento e uma nova relação pedagógica possam emergir. (KOHAN, 2009, p. 59).

A Filosofia da Infância, na perspectiva contemporânea, interpela uma nova Pedagogia, outra possibilidade de Educação, rompendo com a noção de infância como incapacidade e situando-a como potência, heterogênea e plural.

Arroyo (2009), ao tratar da relação entre infância e Pedagogia, defende a necessidade de reencontro da Pedagogia com a pluralidade de infâncias, longe do estatuto de uma infância única.

A pretensão de universalidade teria empobrecido o pensamento pedagógico por ter ignorado a alteridade, por negar a legitimidade da pluralidade de processos civilizatórios, de estratégias e pedagogias emancipatórias, por ter silenciado outros modos de ser criança, de viver e conformar-se como um outro, outros sentimentos e imaginários de infância, por ter bloqueado o pensamento pedagógico em vez de se abrir a essa alteridade enriquecedora. (ARROYO, 2009, p. 138).

Kramer (2009, p. 169) entende a infância “como categoria social e como categoria da história humana e, nesse sentido, engloba aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude”. Em texto sobre o percurso do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC), comenta as contribuições de Bakhtin, Benjamin e Vygotsky às pesquisas realizadas pelo grupo.

A autora defende a ideia de que a cultura da criança se constitui quando ela brinca. “É a criança que brinca e, ao brincar, reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz”. (KRAMER, 2009, p. 170).

Kramer (2009, p. 170, 171), com amparo em pesquisas, propõe alguns pressupostos, tais como “a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história”, “a criança subverte a ordem; estabelece uma relação crítica com a tradição”; “a criança pertence a uma classe social”. Esse último pressuposto está relacionado à dimensão do contexto em que a criança está inserida. “Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações”.

Considerando essa discussão sobre a elaboração social da infância e acerca dos inúmeros estudos no campo de História, Sociologia, Pedagogia e Filosofia que o tema suscitou, mencionamos o pensamento do sociólogo estadunidense Neil Postman, já citado, ao considerar que a infância se constituiu como tal com o advento da prensa tipográfica, segundo a qual o mundo passou a ser organizado entre os letrados e os não letrados, o que justificou, de maneira superficial, a instituição da escolarização de crianças e jovens como condição para entrada no mundo dos adultos. “Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação”. (POSTMAN, 2005, p. 50).

Para Postman (2005), enquanto a prensa tipográfica institui a noção de infância, a mídia eletrônica, mais especificamente a televisão, contribui para o seu desaparecimento.

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender a sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega o seu público [...] a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer

segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (POSTMAN, 2005, p. 94).

Ante o avanço da mídia eletrônica no cotidiano de crianças e jovens, Postman (2005, p. 165) compreende que, para conter o desaparecimento da infância, caberá a duas instituições atuar na sua preservação: a família e a escola. A escola, atuando no sentido de que “os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças”, e a família monitorando o tempo de exposição à mídia e proporcionando uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos.

Corea (2013), por sua vez, considera que os fluxos informacionais contemporâneos, característicos das comunidades virtuais em contraposição às comunidades de sentido de outrora, destituíram a comunicação como dispositivo de constituição de subjetividade. Isto implica o esgotamento da subjetividade pedagógica e, sem essa subjetividade, qual o sentido da escola, - questiona?

Na era da informação, a comunicação deixou de existir. Não importa se é comunicação verbal, midiática ou mediatizada. O que se esgotou foi o paradigma mediante o qual pensamos, durante quase um século, os fenômenos da significação e da produção de subjetividade. (COREA, 2013, p. 43).

A subjetividade produzida pelo discurso pedagógico caracteriza-se pela articulação entre memória, atenção e pensamento, produzidos internamente, enquanto o discurso midiático solicita exterioridade e descentramento. Na sociedade da informação, estamos submetidos a excesso de estímulos, o que naturalmente provoca desatenção ou desconexão como modos de relação com essa saturação de estímulos (COREA, 2013, p. 50). “A subjetividade informacional se constitui sem a necessidade da consciência”. (COREA, 2013, p. 51).

Corea (2013, p. 61) considera que, na sociedade onde predomina a fluidez da informação, desaparece a figura do receptor, substituída pela de usuário atualizador ou programador. O usuário atualizador se caracteriza pelo fato de, perante as imagens, não pensar, não elaborar. “O atualizador é o usuário saturado de estímulos, incapaz de fazer operações, conectado automaticamente aos fluxos”. Já o usuário programador é aquele capaz de “se produzir a si mesmo mediante as operações de uso, conexão ou de apropriação da informação”.

Essa mudança no perfil do receptor para usuário impacta diretamente o processo educacional. Segundo Corea (2013, p. 69), a escola é uma instituição estável, que não se adapta à sociedade da “Era da fluidez”, marcada pela fragmentação das instituições como Estado e a família. “Em condições de fluidez nada deixa marca, tudo se sente, mas não há capacidade de intelecção”. Uma característica dessa Era é a saturação, o que provoca

“aburrimento”, como nomeia Corea (2013), e que pode ser entendido como “tédio”. “A saturação produz um efeito bastante conhecido por todos: a desconcentração. O sensorio hiper-saturado responde defensivamente com a desconexão. E então temos uma atitude subjetiva que nos resulta bem familiar: o desligado, o alheio”.

Corea (2013, p. 70) considera que no cenário de saturação midiática são constituídas duas figuras opostas entre si, os “hiperkinéticos” e os “entediados”. Enquanto os “hiperkinéticos” são usuários eficazes na sociedade informacional, “os entediados” são tratados no contexto educacional como hiperativos ou como portadores do Transtorno de Déficit de Atenção. Para Corea, esse fenômeno precisa ser mais bem contextualizado e compreendido, não como uma patologia, mas como um dos modos como se configura a subjetividade contemporânea. “Por conseguinte o desafio que nos apresenta é como educar o entediado. Essa figura que representa a figura sintomática da subjetividade contemporânea”.

As proposições de Corea (2013) podem ser alinhadas ao que Buckingham (2007, p. 146) chama de “retórica pós-modernista”, porque tendem a justificar todas as mudanças como consequência da “fluidez infinita”, como realidade inegociável, não permitindo refletir sobre as contradições postas em cena desde as constatações de que a infância está se modificando, de que a escola vive uma mutação, de que a família já não é mais a mesma, tal como a sociedade.

Babin e Kouloumdjian (1989, p. 12) já defendiam, em *Os novos modos de compreender*, que a exposição de crianças e jovens às tecnologias possibilita a criação de uma cultura. “[...] Um novo tipo de cultura está nascendo; inicialmente é uma mixagem das duas culturas, a interpenetração das duas linguagens”. Não apenas porque estamos diante de novas tecnologias de informação e comunicação, mas de uma nova criança ou, como diz Sibília (2012), de novas subjetividades infantis e juvenis. Babin e Kouloumdjian (1989, p. 150) pensam que, nessa realidade, a escola é ainda mais necessária “para aprender a ligação que as coisas têm com a ação e a sabedoria do viver”.

Caberia, então, à escola articular essa relação entre essa nova cultura midiática, favorecendo novas aprendizagens na mediação com os artefatos tecnológicos e, ao mesmo tempo, possibilitando que as crianças aprendam a usar tais artefatos, de modo a saber como operam essas tecnologias, e possam ter um posicionamento crítico diante deles.

O fato é que a infância está se modificando. Buckingham (2007, p. 116) considera que a vida das crianças está mais institucionalizada e restrita ao ambiente doméstico, o que implica maior controle e vigilância por parte dos adultos. As fronteiras entre os universos da vida adulta e da vida infantil estão mais tênues em determinadas áreas e mais evidenciados em

outras e a multiplicidade de formas como as crianças vivem suas infâncias está diretamente relacionada às condições socioeconômicas, especialmente porque cresceu a desigualdade entre crianças pobres e ricas.

Para Buckingham (2007, p. 148), esse panorama de transformação – das infâncias, das mídias, das instituições - é potencialmente criativo para se instituírem as condições de as crianças se tornarem produtoras de mídias, o que segundo ele poderia ser “um meio de habilitar as crianças a se comunicarem através das diferenças” mediante políticas culturais e sociais bem definidas.

O desafio que está posto, e que Martín-Barbero (2011, p. 130) auxilia a elucidar, envolve a capacidade de a escola assumir mudanças e novas tarefas educacionais. Nesse sentido, vale “saber se a escola vai ser capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização, a da informática e das multimídias”.

A escola é o espaço físico comum, para crianças e educadores, em que a relação com as tecnologias se concretiza. É recorrente no discurso dos professores¹² a percepção da tecnologia, seja ela o telefone celular ou o *laptop* educacional, como artefatos que atrapalham a dinâmica da sala de aula, porque *roubam* a atenção do aluno. Os alunos já não estão atentos ao que é dito e ensinado, mas com a atenção dispersa pelas telas. A questão é: como a escola pode assumir para si a missão de orientar os alunos para o uso adequado dessas tecnologias, e também os professores para que não situem os artefatos como simples elementos da dispersão?

Na fala de muitos docentes, o termo “proibir” é recorrente em referência ao telefone celular na sala de aula. Alguns evocam lei estadual que proíbe tal uso na escola, mas a questão é: em que medida proibir o telefone celular na sala de aula implica a atenção compulsória do aluno para as atividades pedagógicas? Não seria o caso também de rever como as aulas são planejadas? Será que o aluno do século XXI, disperso e “aburrido”, para usar o termo da Corea (2013), com suas subjetividades influenciadas pelas mídias, é considerado? Ou tenta-se a todo custo moldá-lo, conformá-lo a situações que não encontram correspondência com o presente?

¹² Em 2013, acompanhamos duas reuniões do Conselho de Classe e, nas duas ocasiões, houve referência ao fato de que os estudantes têm comportamento indisciplinado e disperso motivados pelo uso do telefone celular na sala de aula. Como contraposição ao apelo da proibição, a professora Maria sugere incorporar o telefone celular às práticas educacionais. “Por que não aproveitar o interesse deles pelo celular e propor atividades pedagógicas fazendo uso dele?”, provoca a professora. Na última reunião, no dia 20.09.13, a coordenadora da escola diz que esse pode ser um caminho a ser seguido e promete estudar a proposta.

No tópico a seguir, delineamos a Pedagogia dos Multiletramentos como adequada ao contexto de transformação nas várias realidades sociais e culturais das famílias, das crianças e das escolas, especialmente para se avançar nas formas de ensinar e aprender.

2.3 A Pedagogia dos Multiletramentos e as novas aprendizagens

Em 1994, quando dez pesquisadores de várias partes do mundo se reuniram em New London, nos Estados Unidos, constituindo o que viria a ser conhecido como o New London Group, não imaginavam que duas décadas depois as proposições do artigo-manifesto “Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais” se constituíram em uma das mais relevantes balizas para sistematizar as experiências contemporâneas de novos letramentos.

Em oposição à epistemologia então dominante - a pedagogia da alfabetização reduzida ao ensino da língua nacional segundo os cânones da tradição e da formalidade linguística - as proposições do New London Group (1996, p. 1) ampliaram a compreensão de letramento para “incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos”.

Os pesquisadores argumentavam que a Pedagogia do Letramento precisava atentar para o contexto diversificado, cultural e linguisticamente, das sociedades globalizadas, considerando as diferenças culturais e a pluralidade de textos em circulação “associadas à informação e tecnologias multimídia”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 1). O reconhecimento das diferenças, defenderam, é um princípio como condição para a aprendizagem que favorece a participação social plena.

O reconhecimento das diferenças como elemento de catálise de uma nova concepção para os estudos da Linguística contemporânea está na gênese do New London Group, constituído por dez pesquisadores de países de língua inglesa, Austrália, Estados Unidos e Grã-Bretanha.

O grupo de professores da Austrália, Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata, notabilizaram-se por estudar temáticas diversas, como currículo e diversidade cultural nas escolas, discursos no mundo do trabalho, educação para a cidadania, teoria da alfabetização crítica, pedagogia feminista e alfabetização em comunidades indígenas.

Os pesquisadores estadunidenses Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels são referências nas questões da aprendizagem de línguas em contextos multilinguísticos,

pedagogia do letramento, demandas de aprendizado nos locais de trabalho e programas de aprendizagem em ambientes urbanos.

Norman Fairlough é pesquisador conceituado da teoria da linguagem e as mudanças linguísticas e discursivas como parte de transformações culturais e sociais, enquanto seu colega, Gunther Kress, também da Grã-Bretanha, pesquisa a Semiótica, a alfabetização visual e os letramentos multimodais.

Foi justamente a diversidade de contextos de pesquisa e atuação docente que criou as condições para que o grupo de pesquisadores se reunisse com a intenção de refletir sobre como lidar, de forma eficaz, com a complexa realidade das escolas. Eles partiram de uma questão comum: os resultados sociais da aprendizagem de línguas e a relação com as disparidades das avaliações educacionais justificavam repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento.

Nos países de língua inglesa, de onde viemos, cada um de nós, o que os alunos precisavam aprender estava mudando e a principal constatação dessa mudança é que não havia um só inglês canônico que poderia ou deveria ser ensinado. As diferenças culturais e os meios de comunicação rapidamente mutáveis significavam que a própria natureza do assunto – pedagogia do letramento – estava mudando radicalmente. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4; tradução nossa).

O termo multiletramentos foi escolhido pelo grupo para representar a síntese das discussões empreendidas, porque sintetiza dois argumentos importantes, um relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e outro ao crescimento proeminente da diversidade cultural e linguística.

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional. O que podemos nomear como “mera alfabetização” continua centrado apenas na linguagem e geralmente em um modelo nacional único de linguagem, concebido como um sistema estável de regras, tais como o domínio da correspondência entre letras/som. Tal concepção de linguagem pode ser entendida como uma pedagogia mais ou menos autoritária. (NEW LONDON GROUP, 1996; tradução nossa).

Os pesquisadores entenderam que era necessário considerar que os distintos modos de construção do significado do texto estão relacionados com a dimensão visual, sonora e espacial, disponíveis nas plataformas multimídias. “Os novos meios de comunicação estão modificando a forma como usamos a linguagem”, sustenta o New London Group (1996, p. 5).

Outro argumento defendido pelo grupo para a expressão “multiletramentos” diz respeito à importância de lidar com as diferenças linguísticas e culturais. “É necessário levar em conta as variações situacionais da linguagem, sejam elas técnicas, desportivas ou relacionadas a grupos de interesse”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5).

Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente são refeitos por seus usuários à medida que eles trabalham para atingir seus vários propósitos culturais. (NEW LONDON GROUP, 1996; p. 5, tradução nossa).

Rojo (2012, p. 27) considera que a validade da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos está em conhecer e compreender como as novas gerações interagem com os conteúdos multimodais, isto é, mediante a coexistência de várias modalidades comunicativas, como falas, gestos, texto, imagem, e, desse conhecimento, empreender outras estratégias de ensinar e aprender. Propõe ela: “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”.

A Pedagogia dos Multiletramentos, na concepção de Rojo (2012), viria a fortalecer o “paradigma da aprendizagem interativa” proposto por Lemke (1994b *apud* ROJO, 2012), que ela prefere nomear de aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, para Rojo (2012, p. 28),

[...] são requeridas uma ética e várias estéticas e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente “as éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais.

Os pesquisadores acreditam que a proximidade da diversidade cultural e linguística, como marca contemporânea significativa, modifica a “natureza da aprendizagem de línguas”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5).

O New London Group, ante um cenário marcado por mudanças no âmbito da vida profissional, privada, pública e ainda nos “mundos de vida” comunitários, optou por trabalhar com o conceito-chave de *design*, entendido aqui como “construção de projetos”; no sentido de que “somos herdeiros de padrões e convenções de significado e, ao mesmo tempo, projetistas ativos de novos significados e como tal projetamos futuros sociais, sejam eles no mundo do trabalho, públicos ou comunitários”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 6).

No artigo-manifesto, os pesquisadores identificam seis elementos de *design* na criação de significados, a saber, linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e padrões multimodais que se relacionam com os cinco primeiros.

Antes de comentar esses elementos detidamente, convém mencionar que, no texto coletivo, o New London Group discute o contexto das mudanças operadas no mundo do trabalho, da vida pública e da vida privada, como marcadores para uma nova abordagem no campo dos letramentos.

As transformações no mundo do trabalho impulsionadas depois da Guerra Fria em articulação com as mudanças estruturais do capitalismo, ensejaram nova realidade produtiva marcada pelo “pós-fordismo” e “capitalismo rápido”, cujas evidências se manifestam na substituição das hierarquias por estruturas horizontais de trabalho em equipe, por exemplo, e em discursos corporativos que enfatizam a missão e as culturas empresariais. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 7). As mudanças nas relações de trabalho produzem também novas linguagens e igualmente desafios que precisam ser assumidos pelos educadores, mas em uma perspectiva crítica. “Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e condescendentes. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar, para negociar, e serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 9).

As mudanças percebidas no mundo trabalho também se manifestam no contexto das vidas públicas, considerando, como acentuam os pesquisadores, que “o domínio da cidadania e o poder e a importância dos espaços públicos, está diminuindo” com o avanço do liberalismo e da lógica do mercado (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 9).

Esse contexto exige nova civilidade que se constitui na diversidade cultural e linguística, pois, “quando os alunos justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substancialmente nas habilidades meta-cognitivas e meta-linguísticas e na sua capacidade de refletir criticamente”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 11).

As mudanças também afetam o âmbito da vida privada, quando as diferenças de gênero, etnia e orientação sexual, por exemplo, constituem os novos marcadores dessa nova dinâmica social. Parece contraditório, o fato de que, mesmo nessa realidade, predomine um discurso de homogeneização da lógica de mercado, invadindo os espaços privados através da mídia de massa e atingindo notadamente as crianças.

Nesse mundo multifacetado, “o desafio é o de criar espaço disponível para que diferentes mundos da vida – espaços para a vida comunitária onde os significados locais e específicos possam ser criados e venham a florescer”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 12).

Tal contexto de mudança afeta a escola, que deve se reorganizar para atuar de forma eficaz nesse panorama multifacetado em que estão inseridos estudantes e professores. “Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e

objetivos – que os alunos trazem para a aprendizagem”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 14).

No artigo-manifesto, o New London Group discute como deve atuar a escola para lidar com as diversas subjetividades, propondo “o quê” e o “como” da Pedagogia de Multiletramentos, cuja centralidade está no conceito de *design*.

A noção de *design* se conecta intensamente ao tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais precisam, a fim de ser capaz, continuamente, de redesenhar suas atividades no próprio ato de prática. Conecta-se também com a ideia de que o aprendizado e a produtividade são os resultados dos *designs* de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16; tradução nossa).

Os pesquisadores justificam, ainda, que a noção de *design* é mais ampla e não está associada a sentidos negativos. A ambiguidade do termo é uma riqueza porque diz respeito tanto à concepção como à estrutura. “Propomo-nos a tratar qualquer atividade semiótica como uma questão de design que envolve três elementos: *designs* disponíveis, a concepção (*designing*) e o redesenhado (*redesigned*)”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16).

Tal arcabouço teórico toma como base uma teoria particular do discurso proposto por Norman Fairclough, um dos representantes da Grã-Bretanha, no New London Group, e cujos estudos estão focados na Teoria da Linguagem. Essa teoria do discurso é muito adequada à perspectiva contemporânea em que os sujeitos sociais atuam em sociedades culturalmente diversas, porque

Este vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e uma combinação de convenções (recursos - *designs* disponíveis) que, no processo de *design*, transforma ao mesmo tempo em que reproduz estas convenções (FAIRCLOUGH, 1992a, 1995). Aquilo que determina (*Designs* Disponíveis) e o processo ativo de determinação (concepção, que cria o redesenhado) estão em constante tensão. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16; tradução nossa).

Essas instâncias da Teoria do Discurso atuam em camadas. *Designs* disponíveis incluem as gramáticas das línguas e as gramáticas do cinema, fotografia, gestos e ordens de discurso, enquanto, na Concepção, os sujeitos, lidam com *designs* disponíveis no processo semiótico e na instância do Redesenhado tais recursos são reproduzidos e transformados mediante a Concepção (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 19).

Como lidar, porém, com esse conjunto de discursos? O New London Group entende que “Professores e alunos precisam de uma linguagem para descrever as formas de significado que são representados nos *Designs* disponíveis e no Redesenhado, uma metalinguagem, uma linguagem para falar sobre a linguagem”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 19).

O objetivo principal da metalinguagem deve ser identificar e explicar as diferenças entre os textos e relacioná-los com os contextos de cultura e das situações em que eles parecem funcionar. A metalinguagem não deve impor regras, definir padrões de correção, ou privilegiar determinados discursos a fim de “dar poder” aos alunos. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 20; tradução nossa).

Entendendo que a ideia central da noção de multiletramentos está na “crescente complexidade e inter-relação dos variados modos de significação”, o grupo de pesquisadores identificou seis áreas “que as metalinguagens descrevem e explicam padrões de significado”: *Designs* Linguístico, Visual, de Áudio, Gestual, Espacial e Multimodal (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 21).

Na perspectiva do multiletramentos, “a noção de design enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de criação de significado”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 22). Entre os elementos do *Design* Linguístico proposto pelos pesquisadores, estão as “maneiras”, como sendo características de entonação, ritmo e sotaque; “vocabulário e metáfora”, relacionados à colocação e significado das palavras; “estruturas de informação”, a forma como as informações são apresentadas em frases e orações.

As demais áreas de significação, como significados visuais, sejam imagens, *layouts* de páginas, cores, contraste etc; os significados de áudio, por meio das músicas e efeitos sonoros; os significados gestuais, da linguagem corporal, comportamento, dos gestos; os significados espaciais, dos espaços ambientais, geográficos e arquitetônicos e os significados multimodais, considerado como sendo o mais significativo, porque se relaciona aos demais modos de significação.

O New London Group (1996, p. 24) argumenta que, em um sentido profundo, “toda criação de significado é multimodal”. Os pesquisadores lançam mão de dois conceitos que se relacionam com a dimensão da multimodalidade, hibridismo e intertextualidade. “As pessoas criam e inovam por hibridação, articulando em novas formas, práticas estabelecidas e convenções dentro e entre os diferentes modos de significação”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 25). Na intertextualidade, os significados linguísticos são constituídos na relação com outros textos e outros modos de significação.

Depois de apresentar “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos, a intenção é comentar sobre o “como” dessa pedagogia, e para isso é necessário deixar claro que “nosso ponto de partida sobre a aprendizagem é baseado na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. O conhecimento humano é desenvolvido [...] como inserido em contextos sociais, culturais e materiais”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 26).

Tal referencial teórico pedagógico define a concepção dos multiletramentos como sendo integrada à experiência prática e às interações colaborativas e organizada com apoio em quatro eixos centrais, que não constituem hierarquias ou fases, mas que estão imbricados: **prática contextualizada, instrução aberta, estruturação crítica e prática transformadora.**

Na dimensão da prática contextualizada, os autores entendem que a aprendizagem necessita da experiência para ser efetiva.

O conhecimento está intimamente vinculado à capacidade de reconhecer e agir sobre padrões de dados e experiências. [...] Os seres humanos são, neste nível, atores “reconhecedores de padrões” contextuais e socioculturais. Tal reconhecimento de padrões constitui a base da capacidade de agir de forma flexível e adaptável ao contexto. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 27; tradução nossa).

Na perspectiva da **prática contextualizada**, é necessário considerar as necessidades afetivas, socioculturais e identitárias do grupo, para que as situações de aprendizagem sejam satisfatórias. Embora reconheçam limitações na proposta da prática contextualizada, especialmente porque a imersão pode implicar uma alienação do contexto e da cultura, defendem a posição de que a busca de uma consciência crítica, em articulação com os demais eixos da Pedagogia dos Multiletramentos, é capaz de equilibrar o processo.

A **instrução aberta** relaciona-se com as intervenções por parte do professor nas atividades de apoio ao aprendizado. “O objetivo aqui é a percepção consciente e controle sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intra sistemáticas do domínio que está sendo praticado”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 30).

No **enquadramento crítico**, o professor deve problematizar com os alunos o que já foi aprendido. O objetivo é “ajudar os alunos a moldar seu crescente domínio na prática (a partir da prática contextualizada) e compreensão (instrução aberta) em relação às questões históricas, sociais, culturais, ideológicas e políticas”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 30).

A **prática transformadora** assume o caráter de uma re-prática, no sentido de que esse exercício leva a uma reflexão consciente do processo como um todo.

Para deixar mais claros os quatro eixos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos, reproduzimos o quadro elaborado pelo New London Group a seguir:

Quadro 1 – Eixos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos

<i>Prática Contextualizada:</i> imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo os de modos de vida e simulações das relações dos alunos encontradas nos locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Aberta:</i> compreensão sistemática, analítica, e consciente. No caso de multiletramentos, isto requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de variados modos de significação.
<i>Enquadramento Crítico:</i> interpretação do contexto social e cultural de determinados <i>designs</i> de significado. Isto envolve o estudante se voltar para o que eles estão estudando e os verem criticamente em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada:</i> transferência na criação prática de significado, que coloca o significado transformado para trabalhar em outros contextos ou locais de interesse cultural.

Fonte: New London Group (1996; tradução nossa)

Depois de delinear os eixos centrais sob os quais se assenta a aprendizagem em uma perspectiva dos multiletramentos, os autores enfatizam que o texto-manifesto tem caráter provisório no sentido de que é necessário experimentar as proposições descritas e estabelecer diálogo com outros pesquisadores, avançando nas questões expressas ainda como intenções.

O texto não é conclusivo, mas anuncia novas estratégias, a fim de a concepção que embasa os multiletramentos ganhar força no debate público, seja pela publicação do livro do grupo em 2000, pelas pesquisas realizadas em sala de aula, ou pela participação nas conferências anuais sobre letramento.

É inegável que as proposições do New London Group foram bastante ousadas. Primeiro, porque reconhecem que as teorias de alfabetização vinculadas exclusivamente às normas linguísticas precisavam ser ampliadas; segundo, pelo fato de reunirem-se esses pesquisadores na elaboração da proposta, em grupo de dez pessoas e escreverem um texto-manifesto com a contribuição de todos, acreditando que para fazer tal revisão, é necessário um diálogo amplo e plural, agregando as mais variadas contribuições; terceiro, porque não se tratava simplesmente de criticar os currículos e as abordagens pedagógicas em curso, mas de complementá-las; quarto, pelo entendimento político de que uma concepção de aprendizagem pode transformar os sujeitos que aprendem e, ao mesmo tempo, ser transformada por tais sujeitos; e, por último, por ter como objetivo “fazer algum tipo de diferença para as crianças reais em salas de aulas reais”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 33).

Em 1996, quando o texto *Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais* foi publicado, a intenção era ser um ponto de partida para repensar as práticas até então vigentes do ensino da língua inglesa em realidades distintas, tais como a Grã Bretanha, Austrália e Estados Unidos.

O que o New London Group fez, de fato, em 1996, foi sistematizar as dimensões sobre as quais estão assentados os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. A primeira dimensão diz respeito ao reconhecimento da importância de lidar com as diferenças linguísticas e culturais; a segunda vincula-se ao fato de que a construção de significado do texto se vincula com a dimensão visual, sonora e espacial, e a terceira dimensão leva em conta o fato de que a aprendizagem precisa proporcionar aos alunos uma visão crítica do mundo, desenvolvendo neles a capacidade de se manifestar e negociar para defender os seus interesses como profissionais e cidadãos.

Em 2000, Cope e Kalantzis publicaram o livro *Multiletramentos: letramento e o design de futuros sociais*, com artigos de vários pesquisadores e também do New London Group, aprofundando as proposições iniciais dos multiletramentos e discutindo algumas experiências práticas.

Cope e Kalantzis, em 2009, avançaram nas reflexões no texto *Multiletramentos: novos letramentos, nova aprendizagem*, em que fizeram um retrospecto da trajetória dos multiletramentos, anunciaram os avanços e lançaram mais desafios.

Os autores retomaram a essência do argumento sintetizada com origem no “por que”, “o quê” e “como” da Pedagogia dos Multiletramentos. Em resposta ao “por que”, explicaram que, considerando as mudanças nos mundos do trabalho, da vida pessoal e da cidadania, era necessário repensar o ensino do letramento com apoio em duas dimensões “multi” – o multimodal e o multilinguístico (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 3).

Em relação ao “o que”, argumentaram que era necessário ampliar o letramento alfabético com uma Pedagogia dos Multiletramentos enfatizando a aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 3). No “como”, demonstraram várias abordagens pedagógicas como a prática contextualizada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada como eixos centrais dessa nova pedagogia.

Cope e Kalantzis (2009, p. 4) consideram que o artigo de 1996 “provou ser um guia útil para a compreensão e prática da centralidade da diversidade, a noção de design como construção significativa de significado ativo, a importância da multimodalidade e da necessidade de uma abordagem mais holística para a pedagogia”.

Retomando o panorama conceitual mostrado no texto de 1996, os autores argumentam que as mudanças no mundo do trabalho estão ainda mais evidentes do que na década de 1990.

O discurso sobre a educação no âmbito político ainda é dicotômico. De um lado, segmentos mais conservadores, historicamente denominados como “direita”, defendem a

posição de que a educação representa a noção de “equidade” e que seria uma oportunidade de ingresso nessa sociedade tão desigual, ao passo que o discurso de segmentos ditos de “esquerda” consideram a educação como um princípio da “igualdade”. O certo é, asseveram os pesquisadores, jamais a questão educacional esteve com tanta ênfase no discurso político, embora isso não se traduza necessariamente em investimento público para o setor (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 5).

No mundo do trabalho, a Pedagogia dos Multiletramentos deve atuar de forma pragmática como defendem Cope e Kalantzis, porque, na nova economia, o que está em jogo é uma forma de cooptação, “a cooptação do trabalho em equipe, da visão, missão e cultura corporativa, na qual todos devem personificar a empresa, pensar e agir como o empreendimento”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 7).

Uma pedagogia de multiletramentos pode ir um pouco além, para ajudar a criar condições de compreensão crítica dos discursos do trabalho e poder, um tipo de conhecimento com base no qual novas e mais genuinamente produtivas e igualitárias, condições de trabalho possam emergir (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 7; tradução nossa).

Na perspectiva da cidadania, considerando que “a disseminação da ideologia e as práticas do mercado agravam as desigualdades e o neoliberalismo, na prática, reduz a qualidade da educação especialmente para quem só tem a escola pública” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 8), os multiletramentos propõem uma cidadania ativa, em que os alunos atuam como agentes da própria aprendizagem (COPE; KALANTZIS 2009).

No mundo da vida privada, Cope e Kalantzis (2009, p. 9) reconhecem que os desafios são ainda maiores, porque “a sociedade do comando está sendo substituída pela sociedade da reflexividade”, em que todos estão imersos em um conjunto de narrativas, seja dos *games*, dos filmes, das séries, etc, e na qual já não há espaço para o mero espectador, pois os papéis agora são de usuários, consumidores e criadores.

Tais identidades multifacetadas operam mudanças profundas nos modos de vida contemporâneos, daí por que um dos objetivos de Pedagogia de Multiletramentos é “criar as condições para a aprendizagem que apoiem o crescimento desse tipo de pessoa, confortável consigo mesma, flexível para colaborar e negociar com outros que são diferentes de si mesmas, a fim de forjar um interesse comum”. (COPE; KALANTZIS, 2009. p. 10, 11).

Na lógica dos multiletramentos, é necessário reconhecer que a criação de significados é um processo de transformação ativa.

Em uma pedagogia de multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo o idioma, devem ser consideradas como dinâmicas de transformação em vez de processos de reprodução; ou seja, significa que criadores de significado não são simplesmente replicadores de convenções de representação. [...] Criadores de significados não usam simplesmente o que lhe foi dado; eles são totalmente criadores, recriadores e transformadores de sinais e significados. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 12; tradução nossa).

Cope e Kalantzis (2009, p. 12) explicam que a opção pelo termo *design* deu-se em função de exprimir novas possibilidades, uma concepção dinâmica de representação. “Tem um duplo significado, descrevendo simultaneamente a estrutura intrínseca ou morfologia e o ato de construção”.

A compreensão de *design* na perspectiva dos multiletramentos tem três aspectos: os *designs* disponíveis, que são as formas de representação encontradas; a concepção, que é o processo de criação de significados, em que os *designs* disponíveis são transformados; e o redesenhado, como por meio da concepção, o mundo e o sujeito são transformados (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 13).

Os *designs* disponíveis como padrões e convenções de representação constituem, na Pedagogia dos Multiletramentos, abertos e mutáveis, daí por que os autores entendem que a construção de significado pode ser orientada com base em perguntas, tais como: a que os significados se referem? (Significado representativo); como os significados conectam as pessoas envolvidas? (Significado social); como os significados são organizados? (Significado estrutural); como os significados se encaixam no mundo de significação? (Significado intertextual) e como os significados são distorcidos para atender determinados interesses? (Significado ideológico) (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 13). O que interessa aos multiletramentos é “projetar experiências de aprendizagem por meio das quais os alunos desenvolvam estratégias para a leitura do novo e do desconhecido onde quer que venha a se manifestar”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 13).

A concepção é o ato de constituir algo com origem nos *designs* disponíveis, seja escrever, falar, fotografar. “É uma expressão da identidade do indivíduo na intersecção das linhas de experiência social e cultural [...] porque reconhece o papel da subjetividade e da agência nesse processo”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 14).

Já o redesenhado são os “rastros de transformação que são deixados no mundo social [...] esse processo de transformação é a essência da aprendizagem” e representa uma macrodinâmica fundamental na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 14).

O que as pesquisas acerca dos multiletramentos avançaram nos últimos dez anos está relacionado à compreensão de que se faz necessário incorporar a multimodalidade às estratégias de aprendizagem. “Grande parte da nossa experiência cotidiana representacional é intrinsecamente multimodal”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 16), - acentuam os pesquisadores.

Cope e Kalantzis reconhecem que há uma espécie de inércia institucional nas escolas, especialmente porque muitas delas aderiram ao chamado movimento “de volta ao básico”, em que os defensores argumentam sobre a necessidade de valorizar a escolarização tradicional, cuja marca é a realização de testes padronizados. “A ‘volta ao básico’ é a educação de forma barata na era do neoliberalismo”. (APLLE, 2006 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009). Contrapostos a essa sugestão, os multiletramentos apontam para uma pedagogia transformadora, porque a aprendizagem é uma autocriação (COPE; KALANTZIS, 2009).

Reverendo as quatro principais dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos, com aplicação em realidades e currículos distintos, denominados anteriormente como prática contextualizada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, Cope e Kalantzis passaram a nomeá-las como “vivenciando”, “conceituando”, “analisando” e “aplicando”.

Os autores usam a metáfora da “tecelagem” como movimento pedagógico de andar para frente e para trás, para referir-se a essas dimensões reconceitualizadas (LUKE *et al.*, 2003 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009). Explicam os autores que a “cognição humana é situada e contextual” e por isso a dimensão do “vivenciando” envolve a aprendizagem na escola e as experiências fora da escola; as experiências familiares e não familiares são duas formas, portanto, entre o conhecido e o desconhecido.

As vivências conhecidas envolvem as experiências e modos de representação do mundo dos sujeitos, em que os alunos levam seus conhecimentos para as situações de aprendizagem. “Vivenciar o novo”, por sua vez, implica que os alunos estão imersos em novas informações e são convidados a ler outros textos, ter novas experiências, “potencialmente transformadoras na medida em que a tecelagem entre o conhecido e o novo leva o aluno a novos domínios de ação e significado”. (COPE; KALANTZIS, 2005 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009).

Esse contexto de aprendizagem proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos dialoga bem de perto com o conceito de socialidade de Maffesoli (2003), visto que a

perspectiva do “multiletramento” trata da dimensão relacional da aprendizagem, que, em muito, pode se nutrir do que o Sociólogo francês considera comunicação.

Para o Sociólogo da cultura, comunicação e socialidade estão implicadas mutuamente, porque “a comunicação é a cola do mundo pós-moderno. [...] Nesse sentido, a ideia de individualismo não faz muito sentido, pois cada um está ligado a outro pela mediação da comunicação. O importante é o *primum relationis*, ou seja, o princípio de relação que me une ao outro.” (MAFFESOLI, 2003, p. 13).

Maffesoli (2003, p. 14) postula a ideia de que na sociedade da informação “o indivíduo só é o que é na relação com as outras pessoas”. Lemos (2002, p. 1), ao tratar da relação entre a sociedade contemporânea e as tecnologias digitais, se alinha ao proposto por Maffesoli e propõe que o “tribalismo, presenteísmo, vitalismo e formismo, marcas indiscutíveis da "socialidade" contemporânea” são adequadas ao cenário da cibercultura.

Com Lemos (2002, p. 5):

Segundo Maffesoli, e aí está mais um conceito importante para compreendermos a socialidade, nós estaríamos assistimos hoje a passagem (ou a desintegração) do indivíduo clássico à (na) tribo. A erosão e o esgotamento da perspectiva individualista da modernidade são correlatos à formação das mais diversas tribos contemporâneas (fenômeno mundial). Através dos diversos "tribalismos" contemporâneos, a organização da sociedade cede lugar pouco a pouco, à *organicidade da socialidade*, agora tribal e não mais racional ou contratual.

A dimensão da socialidade no campo da Educação também é discutida em Roesler (2008), ao pesquisar as práticas educativas de sujeitos das comunidades virtuais de aprendizagem. Segundo ela, “Maffesoli (2005b) traz a noção de socialidade como algo que está ligado à comunicação e às relações sociais cotidianas, possibilitando que as pessoas constituam unidades sociais a partir de seus interesses comuns”. (ROESLER, 2008, p. 65).

O pensamento de Santaella também se entrelaça nessa teia de sentidos proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos, de Cope e Kalantzis, e o New London Group, e em relação à dinâmica da socialidade de Maffesoli, porque articula cultura e comunicação.

Ainda na década de 1990, ao lançar o livro *Cultura das Mídias*, postulava a ideia de que, na perspectiva semiótica, cultura e comunicação estão inter-relacionadas, “[...] a semiótica percebe os processos comunicativos das mídias também como atividades e processos culturais que criam seus próprios sistemas modelares secundários”. (SANTAELLA, 1996, p. 29).

O argumento central situa-se na compreensão de que “quanto mais as mídias se multiplicam mais aumenta a movimentação e interação ininterrupta das mais diversas formas

de cultura, dinamizando as relações entre as diferenciadas espécies de produção cultural”. (SANTAELLA, 1996, p. 31).

Santaella propõe que a característica fundamental da cultura das mídias é a mobilidade, a capacidade de circulação de determinada informação entre as diversas mídias, com alterações contingentes. Também destaca o aspecto da expansão do próprio circuito midiático, tais como canais de rádio, TV, jornais, revistas etc. (SANTAELLA, 1996, p. 36).

A cultura das mídias, enfatiza, tem no caráter semiótico da linguagem a sua força: “são mensagens que se organizam no entrecruzamento e na inter-relação bastante densa de diferentes códigos e de processos sógnicos diversos, compondo estruturas de natureza altamente híbrida”. (SANTAELLA, 1996, p. 43).

O que a autora propõe como questão-chave nessa discussão é a ideia de hibridismo, porque “a natureza mesma de qualquer mídia, aquilo que a caracteriza como tal, é o fato de ser inter e multimídia”. (SANTAELLA, 1996, p. 43).

As demarcações não são rígidas e inflexíveis porque o próprio advento da cultura das mídias, por si só, modificou sensivelmente todo o território da cultura, transformando-o num território movente, sem contornos definidos, em que formas de produção e recepção de mensagens se intercambiam, se cruzam, constantemente. (SANTAELLA, 1996, p. 43).

Santaella (1996) destaca, ainda, o fato de que os estudos sobre os meios de comunicação tendem a enfatizar a questão dos conteúdos verbais, negligenciando as articulações que podem ser criadas por intermédio das diversas linguagens e como isso pode alterar o processo de recepção. “Fica negligenciado o fato de que o modo como essas mensagens se articulam é tão importante para a recepção quanto aquilo que elas dizem”. (SANTAELLA, 1996, p. 47).

Pouco mais de uma década depois, Santaella (2007) retoma a discussão sobre “cultura das mídias”, no livro *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. No capítulo *Cultura das Mídias Revisitada*, a autora faz um exercício de conceituação de “mídia” ou “mídias”, considerando que o termo ganhou espaço recente nos estudos de Comunicação, justificado em “função da crise da hegemonia da cultura de massas, uma crise que resultou do advento e expansão de novas lógicas culturais que já não se conformam com a lógica própria da cultura de massa”. (SANTAELLA, 2007, p. 119).

A autora defende a posição de que o uso indiscriminado do termo “oculta as distinções que devem ser estabelecidas entre as diferentes lógicas e distintos modos de funcionamento social que regem os meios de massa e todos os outros processos que não são regidos por essa lógica”. (SANTAELLA, 2007, p. 120).

Para ela, é necessário distinguir seis tipos de lógicas culturais, que, embora diversas, foram se misturando de forma irreversível, “a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura”. (SANTAELLA, 2007, p. 120).

Nesse capítulo, Santaella discute os ciclos da cultura massiva, da cultura das mídias e da cibercultura. O entendimento de “massa”, no contexto da cultura massiva, diz respeito ao fato de que “os indivíduos se constituem como massas não por estarem ligados pela presença em um mesmo local físico, mas por adquirirem experiências similares através dos meios de comunicação, sem que compartilhem contextos similares de vida”. (SANTAELLA, 2007, p. 124).

As culturas das mídias, por sua vez, estão vinculadas aos novos contextos de experiência, cuja característica principal é “permitir a escolha e o consumo mais personalizado e individualizado das mensagens, em oposição ao consumo massivo”. (SANTAELLA, 2007, p. 125).

Foi a multiplicação das mídias e dos processos de recepção que elas engendram que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais, cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação. (SANTAELLA, 2007, p. 125).

No entendimento de Santaella (2007), a cultura das mídias constitui fase de transição entre a cultura de massas e a cibercultura. “[A cibercultura] se apoia sobre esquemas mentais, modos de apropriação social, práticas estatísticas muito diferentes das que conhecíamos até agora”. (SANTAELLA, 2007, p. 126).

A cibercultura, ou mesmo a cultura da mobilidade, conforme ela problematiza, exige do usuário papel ativo para “que a informação seja por nós filtrada, administrada e manipulada para que ela se transforme em conhecimento, convertida em algo ajustado ao contexto em que estamos inseridos”. (SANTAELLA, 2007, p. 127).

Os distintos tipos de mídias e as eras culturais que conformam são inseparáveis das formas de socialização que são capazes de criar, de modo que o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio e fica impregnado de todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as consequentes injunções políticas em que tal ciclo cultural toma corpo. (SANTAELLA, 2007, p. 128).

Os ciclos culturais, defende Santaella, penetram-se, mesclam-se, de forma que os ciclos da cultura oral não desapareceram com a escrita, nem a cultura das mídias fez desaparecer a cultura de massa...“A cultura humana existe num *continuum*, ela é cumulativa, não no sentido linear, mas no sentido de interação incessante de tradição e mudança, persistência e transformação”. (SANTAELLA, 2007, p. 129).

Esse entendimento é ampliado na perspectiva do diálogo da cultura global com a cultura local, no que Santaella (2007, p. 133) nomeia, junto com vários autores, como hibridismo:

Reservo o atributo “híbrida” para a atual coexistência, convivência e sincronização das culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e ciber que se misturam todas elas na constituição de um tecido cultural polimorfo e intricado. Embora a cibercultura esteja na crista da visibilidade, ela compartilha seu espaço com as demais formações, pois estas continuam vivamente ativas.

Santaella (2007, p. 135) articula o sentido de hibridismo da cultura contemporânea à noção de uma cultura fluida, ubíqua e nômade, líquida, na conceituação proposta por Bauman (2001): “existir em culturas líquidas [...] é aprender a se multiplicar em identidades deslizantes”. O desafio que está posto é saber que “ecologias polimorfas exigem cognição polimorfa, capaz de negociações com contextos que se multiplicam”.

Santaella (2010, p. 17, 18) considera que a ubiquidade “destaca a coincidência entre o deslocamento e comunicação [...], mas não é sinônimo de mobilidade, mas designa o compartilhamento simultâneo de vários lugares”.

A discussão sobre hibridismo é retomada por Santaella no livro *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*, no qual dedica um capítulo para refletir sobre o que ela identifica como sendo um conceito em expansão.

O uso da palavra “hibridismo” [...] expandiu-se de forma considerável para se referir tanto à convergência das mídias no mundo digital quanto à mistura de linguagens na hipermídia, ou seja, a junção do hipertexto com a multimídia que define a linguagem que é própria das redes em que texto, som, imagem, sinais e símbolos convivem em uma mesma dinâmica e complementam-se na tarefa solidária para a criação de sentidos acionados pela interação do usuário. (SANTAELLA, 2010, p. 81).

Um dos primeiros trabalhos a discutir a dimensão cultural do termo “hibridismo” foi o livro *Culturas Híbridas*, de Nestor Garcia Canclini, que optou pela palavra “híbrido” para se referir ao amálgama cultural da América Latina. No livro, Canclini toma como mote a questão para “caracterizar as interações e reintegrações dos níveis, gêneros e forma de cultura e o cruzamento de suas identidades no continente latino-americano”. (SANTAELLA, 2010, p. 83).

Canclini lança mão de três processos-chave para explicar a hibridização: “a quebra e a mescla das coleções que organizam os sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros”. (CANCLINI, 1990, p. 264).

As hibridações nos fazem concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes; os artesanatos migram do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e as canções que narram acontecimentos

de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com o seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 1990, p. 326).

No terreno da cultura digital, o termo, explica Santaella (2010, p. 85), está relacionado ao contexto da convergência das mídias. O hibridismo das mídias se concretiza quando a multimídia – “mistura de dados resultante do tratamento digital de todas as informações – som, imagem, texto, programas informáticos” (SANTAELLA, 2010, p. 84) se relaciona com o hipertexto, “um modo de configurar a informação [...] que se define pela não linearidade e pela ação do usuário sobre ele”. (SANTAELLA, 2010, p. 86) [...] Ganha importância na hipermídia o papel desempenhado pelo interator, sem o qual a hipermídia não se realiza (SANTAELLA, 2010, p. 92).

Tenho mantido fidelidade à ideia de que a hipermídia é a linguagem própria das redes informacionais, da internet e, por que não, do ciberespaço. [...] chamo de hipermídia a constituição de uma nova linguagem, uma nova espécie de ecologia dos signos”. (SANTAELLA, 2010, p. 87).

O hibridismo tende a se expandir, conclui Santaella (2010, p. 94), considerando que com as mídias móveis “não é preciso sair do espaço físico para entrar no virtual”. Tal dimensão híbrida “está tomando conta de vários níveis da realidade: das culturas contemporâneas às mídias, tal como se apresentam nas redes de comunicação, e, na raiz das mídias, o hibridismo entre os signos textuais, sonoros e visuais que por elas circulam”. (SANTAELLA, 2007, p. 94, 95).

A cada avanço que se opera no mundo da linguagem, passamos a habitar em novas ecologias comunicacionais e culturais [...]. As estruturas digitais híbridas de textos, imagens, áudios, vídeos e programações têm possibilitado a criação de uma lógica nunca antes explorada [...] nas quais os meios de produção, de armazenamento, de distribuição e de recepção se fundem em um todo complexo. Neste, borram-se as tradicionais bordas comunicativas entre produção, de um lado, e recepção, de outro. (SANTAELLA, 2010, p. 63).

A metáfora da ecologia é apropriada para tratar do campo da comunicação, porque “o comportamento das línguas e de todos os demais tipos de signo e as dinâmicas comunicacionais que ensejam apresentam fortes similaridades com os organismos vivos”. (SANTAELLA, 2010, p. 15).

Articular, portanto, conceitos como multiletramentos, cultura e socialidade é relacionar também os campos da Educação com o da Comunicação na perspectiva de entender a complexidade da realidade escolar e da sua relação com as tecnologias no contexto da sala de aula, como indicamos no tópico a seguir.

2.4 Comunicação e Educação

Não é recente a aproximação entre os campos da Educação e da Comunicação. Soares (2011), Belloni (2001, 2012), Melo e Tosta (2008), por exemplo, expressam experiências em que esses campos se cruzam desde a década de 1960. Belloni (2012) situa as experiências realizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), na década de 1960, como sendo de mídia-educação, em que o rádio era utilizado na alfabetização em massa de jovens e adultos em vários estados do Brasil, notadamente no Nordeste. Soares (2011) reporta-se à atuação da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) na década de 1980, com o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC). Melo e Tosta (2008), por sua vez, consideram as experiências dos Centros Populares de Cultura (CPC) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) como relacionadas ao contexto da Comunicação e Educação e mais próximas da Pedagogia de Paulo Freire do que a da Educação formal.

O pensamento de Paulo Freire, para Martín-Barbero (2014, p. 18), constitui a primeira teoria latino-americana de comunicação, porque tratou de práticas e processos comunicativos essencialmente vinculados à dimensão da linguagem, que, por meio da palavra geradora, “tornou possível a geração de novos sentidos [...] instaurando o espaço da comunicação”.

Educação e Comunicação constituem uma “mesma coisa porque educar é sempre comunicar e porque toda educação é um processo de comunicação”, entende Kaplún (2003, p. 60).

Setton (2011, p. 7, 8), por sua vez, introduz na discussão o componente da cultura. Para ela as mídias precisam ser consideradas “como matrizes de cultura porque atuam enquanto agentes sociais da educação”.

[...] as culturas, entre elas a cultura das mídias, devem ser vistas enquanto *processo*; devem ser vistas nos atos de *produção*, nos atos que envolvem a *divulgação* e nos atos de *promoção* das mensagens, bem como nos atos de *recepção* daquilo que é produzido. [...] A cultura não se reduziria aos objetos, símbolos morais ou bens materiais de uma sociedade, mas se apresentaria também como resultado das *diferenças de sentido* ou *diferenças de usos* entre os diversos indivíduos que a produzem e a consomem [...] A cultura mediatiza uma ideia, um sistema de ideias, ela oferece um discurso que cria os sentidos e as verdades. (SETTON, 2011, p. 19, 21, grifo nosso).

Afinal, educomunicação ou mídia-educação? O que designam esses termos e em que se aproximam ou se diferenciam? Soares (2011) explica que a expressão *Media Education* ou *Media Literacy* designa a recepção crítica das produções midiáticas e é comumente usada na Europa e nos Estados Unidos, respectivamente.

Na América Latina, a expressão *Educación para la Comunicación* nomeou a maioria das ações que se desenvolveram nesse campo desde a década de 1980 e que estavam assentadas em uma pedagogia dialógica e participativa de Educação popular nos moldes propostos por Freire. Foi na América Latina que aconteceram as mais numerosas ações de Educação para Comunicação e que depois se ampliaram para a produção midiática envolvendo especialmente crianças e jovens, situando a perspectiva da Comunicação como um direito humano.

Para Soares (2011), o termo educomunicação passou a ser adotado para designar as práticas não restritas ao âmbito da leitura crítica da mídia, mas envolviam a produção midiática em si, como os jornais e as rádios escolares, por exemplo.

O conceito educomunicação legitima-se com suporte em uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo (USP), com participação de 12 países latino-americanos, ao concluir “que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar” estava se constituindo (SOARES, 2011, p. 35).

Soares (2011, p. 44, grifo do autor), assim, nomeia o campo da educomunicação: “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer *ecossistemas comunicativos*”.

O sentido de ecossistema é para o autor “uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente, em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social” (SOARES, 2011, p. 44) em oposição ao entendimento de Martín-Barbero, que designa ecossistema como nova ambiência proporcionada pelas tecnologias e na qual estamos todos compulsoriamente imersos.

Soares (2011, p. 49) relaciona seis áreas de intervenção segundo as quais as práticas educacionais estão situadas. O autor defende o argumento de que as áreas de intervenção funcionam como “pontes lançadas entre os sujeitos sociais e o mundo da mídia, do terceiro setor, da escola”.

A primeira delas, *educação para a comunicação*, tem ênfase na recepção, buscando entender as implicações da atuação dos meios de comunicação. A *expressão comunicativa* reconhece o potencial criativo das formas de manifestação artística como espaço de comunicação. Aproxima-se da arte-educação. Já a *mediação tecnológica na educação* se interessa pela presença e pelos usos criativos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como pela gestão democrática de seus recursos por crianças e adolescentes. A *pedagogia da comunicação* relacionada ao ambiente escolar e a realização de projetos que possibilitem o trabalho conjunto de professores e alunos. A *gestão da*

comunicação é dedicada à criação, execução de planos e projetos educacionais. Por último, a *reflexão epistemológica* é responsável pela sistematização das experiências e é dedicada ao estudo do que vem a ser educacional (SOARES, 2011, p. 48).

Segundo Belloni (2012), o termo híbrido mídia-educação é legitimado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na Declaração de Grünwald, de 1982, a qual recomendava programas de educação para as mídias e de formação de educadores. O termo, explica, vem evoluindo. Se antes era considerado como “formação para a apropriação e uso das mídias como ferramentas: pedagógicas para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política de todos os cidadãos” (BELLONI, p. 47), atualmente precisa ser entendido em suas várias dimensões, como a leitura crítica das mensagens em múltiplas telas, o uso pedagógico em situações de aprendizagem, a dimensão da inclusão digital e a dimensão como meio de expressão, que busca a participação de jovens (BELLONI, p. 52).

O campo da Educomunicação, por sua vez, se afirma no universo das pesquisas acadêmicas. Estudo de Pinheiro (2013), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1998 a 2011, identificou 97 trabalhos sobre a área, sendo 79 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado.

A maioria dos trabalhos, 47%, tratou da mediação tecnológica, seguida da área de intervenção educação para a comunicação, com 22%. A autora conclui que “os fundamentos da inter-relação Comunicação e Educação estão cada vez mais fortalecidos [...] a educomunicação, tem como premissa a gestão democrática, o que garante o seu afastamento tanto de uma quanto de outra área do conhecimento mais tradicional”. (PINHEIRO, 2013, p. 15).

Se Babin e Kouloumdjian (1989) falam que uma nova cultura está em andamento diante do apelo do audiovisual nos processos de aprendizagens, como essa “nova cultura” se relaciona, se integra ou interage com a cultura escolar já constituída na escola?

Essa perspectiva de compreender a escola com base nas culturas que se entrelaçam no cotidiano escolar é defendida por vários pesquisadores da escola, tais como Penin. Entendemos cultura escolar, com base no que propõe Penin (1994, p. 26), como

Um saber específico, considerando de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da lógica institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana escolar.

É com suporte em indícios, como a da fragmentação do currículo ou da instituição de temas transversais nos contextos de aprendizagens, que Veiga Neto (1994) caracteriza a escola como um “não-lugar”, no sentido proposto por Marc Augé (1994, p. 73).

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a ‘lugares de Memória’, ocupam aí um lugar circunscrito e específico.

Augé (1994, p. 53) compreende os “não-lugares” como espaços da supermodernidade em que os sujeitos são tratados como clientes ou usuários em uma relação mediada pelo consumo e pelo excesso, ao passo que o lugar é caracterizado como histórico porque articula identidade e relação. Para Veiga Neto (2002, p. 182, 183),

[...] cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria e mais ou menos estável, e passou mais a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa, mas não deve se comportar como se estivesse em casa. Esses não-lugares não ensinam civilidade, dado que reduzem os códigos de convivência a um mínimo.

Não entendemos a escola como um “não-lugar” no sentido proposto por Augé e ampliado por Veiga Neto. A escola pública, no nosso entendimento, se constitui como um lugar, um território onde as subjetividades de jovens e crianças se constituem; onde se tecem relações fortalecidas na cotidianidade da rotina escolar e ultrapassam os limites físicos da escola, migrando para o universo virtual; em que os saberes se pluralizam e se amplificam transpostos aos conhecimentos pedagógicos.

Reconhecemos que a crise de instituições como a família e o Estado perfazem as dinâmicas escolares e repercutem no seu funcionamento, obrigando a escola a realizar movimentos de ajustamentos e constituir novos *modus operandi* no sentido de cumprir com a sua missão educacional, e mais, dar conta de um sem-número de atividades que lhe foram delegadas em virtude da fragmentação dessas instituições.

Muitos estudos que tratam dos avanços tecnológicos, especialmente os que abordam a ampliação das mídias eletrônicas no cotidiano, tendem a enfatizar os impactos provocados por tais avanços, considerando que são exteriores à dinâmica social e não resultado dessa dinâmica, como defende Lévy (1999).

Para o Pesquisador francês, mesmo considerando a existência das entidades cultura, técnica e sociedade, as tecnologias são resultado de uma sociedade e de uma cultura

e, portanto, é inadequado pensar as tecnologias com base nos seus impactos (LÉVY, 1999, p. 22). Do mesmo modo, Castells (1999, p. 43) entende que “a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica”. Identificar a tecnologia como parte do contexto e fruto dessa dinâmica social implica, para nós, uma abordagem mais próxima da realidade, sem exorcizar a experiência mediada nem fazer dela panaceia para o advento do uso, situando a tecnologia, sobretudo, a serviço da humanização relacional, embora vendo as contradições que gesta.

Estamos a ver que a questão que nos interessa, ante esse referencial, é compreender melhor como acontecem as experiências de multiletramentos no âmbito da escola mediadas pela tecnologia, mais especificamente, pelo computador.

Barreto (2002, p. 46) também expressa que a escola precisa estar aberta a outras linguagens e que as tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional representam uma possibilidade de reduzir a distância entre as práticas escolares e os demais exercícios sociais. Barreto pensa em “diminuir distâncias”. Refletimos da ideia de que não se trate de reduzir distâncias, mas de proporcionar uma articulação íntima de saberes informados por outras dimensões da vida em rede e em fluxos.

Seguindo esse caminho, o da necessidade e da importância de diálogo entre as práticas educacionais e os exercícios sociais, na mediação com a tecnologia, é que vamos abordar algumas concepções de tecnologia na Educação. Antes, contudo, delinearemos um breve percurso da informática educativa no Brasil.

2.5 Percurso histórico da informática educativa no Brasil

Este tópico discute aspectos das experiências brasileiras de informática educativa para, conhecendo a história, se compreender o processo de implantação do Projeto Um Computador por Aluno, (UCA) e seus desdobramentos, especialmente, porque o Projeto UCA pretendia favorecer a inclusão digital de crianças e adolescentes quando do seu lançamento em 2010 e que não se concretizou como previsto.

Almeida (2009, p. 17) acentua que “só se adquire conhecimento pela relação com o já conhecido, compondo-o num todo orgânico que permite a criação do novo”. Foi o entendimento de que o campo da informática educativa era um território novo no nosso percurso de pesquisa e, portanto, desconhecido, que nos motivou a querer saber sobre como se deram as iniciativas governamentais nessa área. Perguntamos, agora: em que medida a gênese

dessa relação da computação com as práticas educacionais orientou e foi determinante para o que se tem hoje como política pública para o setor?

Uma síntese desse percurso pode ser orientada pelos estudos de Moraes (1997), bem como de Valente e Almeida (1997). Os autores destacam o caráter de descentralização do Programa de Informática na Educação implantado no Brasil nos anos de 1980. Valente e Almeida (1997), por sua vez, avaliam o programa brasileiro em comparação com outros países e identificam três grandes eixos onde residem as diferenças entre as iniciativas governamentais brasileira, francesa e estadunidense. O primeiro deles, como já mencionado, reafirma a importância da descentralização das políticas, o segundo diz respeito ao fomento, por via de pesquisas, das propostas pedagógicas para a informática na Educação, e o terceiro ao papel do computador no processo educacional, como suporte provocador de mudanças radicais no ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Valente e Almeida (1997), as estratégias visam a mudanças significativas no contexto do ensino e aprendizagem. Com a utilização da informática, ensejam uma mudança de ordem cultural no ambiente escolar, visto que não se trata “simplesmente da instalação de computadores nas escolas”, mas de redimensionar os papéis tradicionalmente impostos aos sujeitos professores e estudantes no contexto escolar e toda uma articulação de mundos de vida como – supomos - parece estar em pauta.

O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. [...] A implantação da informática na escola envolve muito mais do que prover o professor com conhecimento sobre computadores ou metodologias de como usar o computador na sua respectiva disciplina. (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 15, 19).

Tentamos ver agora quais aspectos são trazidos pela própria inserção da informática na escola, como apontam as primeiras referências.

Muitos estudos consideram que as ações oficiais tiveram início na década de 1980, quer dizer, há pouco mais de 30 anos. Outros, por sua vez, identificam o fato de que a origem de todo o processo situa-se na década de 1970, com a criação da Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), e que, em 1976, passou a se constituir como órgão de política tecnológica, cujo conselho participava o Ministério da Educação (GIANOLLA, 2006).

Nos anos de 1980, mais especificamente em 1983, 53% das escolas dos Estados Unidos utilizavam computador (DELVAL, 1986 *apud* OLIVEIRA, 1997). Não se quer dizer com isso que o Brasil chegou com atraso à tendência de incorporar o computador às práticas

educacionais, mas que trilhou um caminho próprio, além da reprodução do que acontecia nos países desenvolvidos. Para compreender esse processo, vamos indicar alguns fatos significativos da trajetória da informática educativa no Brasil, observando que elementos precisos podem trazer para a complexa leitura da prática desta pesquisa.

É oportuno dizer que os ensaios relacionados à Informática e Educação, em 1979, partiram da Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão ligado diretamente ao Conselho de Segurança Nacional, sem o envolvimento dos setores educacionais, como detalha Oliveira (1997, p. 29): “[...] escolheu o setor educacional, ao lado dos da agricultura, saúde e indústria, como sendo um daqueles a que seria dado maior apoio, visando viabilizar a utilização de recursos computacionais em suas atividades”.

O engajamento de pessoas ligadas à Educação passa a acontecer com a realização do I Seminário Nacional de Informática, em 1981, em Brasília, e do II Seminário Nacional de Informática, em 1982, em Salvador, eventos considerados marcos da discussão do uso da Informática na Educação.

Entre as diretrizes elaboradas pelos seminários, dois princípios foram marcantes na definição de uma política pública para o setor: o computador deveria ser encarado como um meio que ampliasse as funções do professor no lugar de substituí-lo e a Informática educacional deveria ser adaptada à realidade brasileira, valorizando a cultura, os valores sociopolíticos e a Educação nacional (OLIVEIRA, 1997).

Também como resultado dos seminários, foi criado o Projeto Educação com Computadores (EDUCOM), em 1983. O Projeto EDUCOM é considerado a primeira iniciativa oficial de uso de computadores nas escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA, 1997, p. 34) e teve como objetivo primordial incentivar a realização de pesquisas multidisciplinares que avaliassem o uso da informática nos processos de ensino e aprendizagem. Para cumprir esse desiderato, foram escolhidos, por meio de edital, cinco projetos propostos pelas Universidades Federais de Pernambuco, Rio de Janeiro, de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e pela Universidade Estadual de Campinas. A escolha dos grupos aconteceu em 1983, mas a oficialização do processo só ocorreu em 1984.

Objetivando dar sustentação ao EDUCOM, foi criado o Centro de Informática Educativa (CENIFOR), que se desligou da Secretaria Especial de Informática do MEC para se vincular à FUNTEVÊ, instância responsável pela aplicação das ações envolvendo a tecnologia educacional (OLIVEIRA, 1997).

Embora com um norte comum, a investigação do uso da informática na prática pedagógica, cada centro-piloto teve atuação específica, considerando as trajetórias e

características de cada grupo. Praticamente, porém, todos os grupos atuaram com o sistema Logo¹³ e, antes de comentar cada uma das experiências, é oportuno situar como está estruturado esse sistema. Desenvolvido na década de 1970, no *Massachusetts Institute of Technology*, pelos pesquisadores Papert e Minsky, o Logo foi amplamente utilizado nas pesquisas que envolveram informática e aprendizagem.

Com base na teoria de Piaget de formação de esquemas, o sistema Logo estimula que a criança, diante do computador, desenvolva ela mesma suas estruturas intelectuais de forma espontânea e lúdica, com origem em ações que ela vai mesma vai realizar.

Para Bossuet (1985, p. 41),

Logo designa simultaneamente uma teoria de aprendizagem, uma linguagem de comunicação e um conjunto de unidades materiais que permite demonstrar os processos mentais empregados por um indivíduo para resolver os problemas que se lhe apresentam e aos quais ele propõe uma solução, num contexto de ação sobre o mundo exterior.

Em sua maior parte, as experiências que usam o sistema *Logo* estão relacionadas aos conceitos matemáticos, geométricos e físicos. A habilidade de escrever, por sua vez, é tratada de forma insuficiente pelo referido sistema (ALMEIDA, 2009). A aprendizagem proposta por Papert pressupõe que o aluno utilize suas experiências para aprender, mas não considera a dimensão social nesse processo, como critica Almeida (2009, p. 88): "a aquisição de conteúdos não se dá sem esforços e nem de forma espontânea".

Retomando a trajetória dos centros-piloto do EDUCOM, é conveniente explicitar que o ritmo dos trabalhos desses centros estava diretamente relacionado à questão do financiamento das pesquisas e, embora a oficialização das instituições tenha acontecido em 1984, algumas equipes só iniciaram os trabalhos em 1986, como foi o caso do centro-piloto da UFRJ.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o centro-piloto do EDUCOM reunia docentes da Faculdade de Educação, do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e do Núcleo de Computação Eletrônica, e teve sua atuação voltada para desenvolver experimentos sobre o uso do computador no ensino médio, relacionado à aprendizagem, à postura do professor e à organização escolar. O Centro concentrou suas ações para o desenvolvimento de *software* e *hardware* e atuou, precipuamente, na formação de profissionais para atuação com Informática Educativa, mediante a oferta de disciplinas ligadas ao tema nas licenciaturas e no bacharelado em Informática.

¹³ *Logo* é uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional. Foi desenvolvida na década de 1970 pelo matemático Seymour Papert.

Em 1989, o EDUCOM da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) passou à Coordenação de Informática na Educação Superior, concentrando suas atividades de pesquisa sobre os efeitos sociais, éticos e culturais do computador na aprendizagem e nas áreas de Tecnologia Educacional e Tecnologia de *Software* Educacional.

Já o centro-piloto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi constituído no Departamento de Ciência da Computação e era formado por professores do ensino superior, da educação básica de escolas públicas e privadas, bem como por não docentes, e atuava em quatro linhas de pesquisa: informatização da escola, desenvolvimento e avaliação de Programas Educativos pelo Computador, formação de recursos humanos e uso da Informática na Educação especial.

A abordagem construtivista orientou a atuação do grupo da UFMG na investigação sobre o uso de *softwares* educativos, visto que estava interessada em conhecer as questões que envolviam a relação estudante e máquina. O grupo também realizou cursos de extensão sobre vários temas destinados aos professores da rede pública estadual de ensino, com ênfase no sistema Logo.

O centro-piloto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) começou vinculado ao Departamento de Informática, em 1983. Em 1985, a coordenação das atividades passou a ser do Centro de Educação. O projeto planejado inicialmente propunha a criação de uma rede local de baixo custo dedicada ao ensino, mas, em razão das mudanças na coordenação do centro-piloto e da falta de financiamento, não vingou.

As atividades de pesquisa do centro-piloto voltaram-se, então, à formação de recursos humanos, à viabilidade da utilização do ambiente Logo no processo de aprendizagem e à análise de programas educativos.

No que diz respeito à formação, o grupo atua no atendimento aos professores da rede pública de ensino no âmbito municipal e estadual e, assim como o centro piloto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), oferece cursos de extensão para estudantes de Pedagogia e alunos dos cursos de licenciaturas (CYSNEIROS, 1990b *apud* OLIVEIRA, 1997).

O centro-piloto EDUCOM, organizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contou com a experiência dos profissionais que pesquisavam a área da Informática Educativa, mediante a criação do Laboratório de Estudos Cognitivos, em 1973, e do Departamento de Informática, que também atuava com pesquisas sobre o uso dos computadores na Educação desde 1977. O centro-piloto do EDUCOM UFRGS passou a ser

composto por essas pesquisas, pelo Núcleo de Informática na Educação e pela Faculdade de Educação, mas com atuações diferenciadas.

Enquanto o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) se propunha introduzir o sistema *Logo* como recurso de aprendizagem e criar modelos de interação do professor com o aluno mediados pelo computador, entre outras ações, o grupo da Faculdade de Educação dedicava-se, principalmente, à produção de *softwares* educativos e formação de recursos humanos.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), já em 1973, pesquisava o uso de computadores no ensino e por isso é considerada a universidade pioneira na área. Assim, ao se constituir como centro-piloto do EDUCOM, trouxe significativas contribuições sobre a utilização do computador na Educação (FUNTEVÊ, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2006). A opção do centro foi priorizar a formação de recursos humanos no sentido de avaliar as experiências em curso, mas também de desenvolver uma metodologia de ensino com os computadores.

Além da perspectiva de formação de recursos humanos para atividades com a Informática na Educação, todos os centros-pilotos se dedicaram a trabalhar com a linguagem *Logo* e também investiram na investigação sobre o uso do computador na aprendizagem. Outra ação comum a alguns centros, tais como o da UFMG, da UFPE e da UFRGS, foi a pesquisa sobre o uso do computador por crianças com deficiência. O centro-piloto da UFMG desenvolveu ações com crianças acometidas de paralisia cerebral; a UFPE, por sua vez, usou o ambiente *Logo* com deficientes auditivos.

As pesquisas com *Logo* identificaram, contudo, malgrado os esforços para produzir saber sobre Educação nesse sentido, diversas limitações e contradições no percurso e viu-se, então, como o uso da linguagem de programação criada por Papert implicaria necessariamente novas leituras sobre aprendizagem na contemporaneidade e acerca das novas tecnologias nessa ambiência.

Muitas foram as mudanças por ocasião do processo de abertura política na segunda metade dos anos de 1980 e, assim, iniciativas como a do EDUCOM foram reformuladas, outras extintas. Foi criado no MEC, em 1986, o Comitê Assessor de Informática para a Educação de 1º e 2º graus (CAIE), que, apesar de não ter caráter deliberativo, influenciou sobremaneira as ações empreendidas pelo Governo na área. Podemos mencionar como principais orientações do CAIE a criação nas escolas dos centros de Informática Educacional, definição de um plano de ação para formação de professores para atuação nesses centros e a criação do Plano de Ação Imediata em Informática na Educação

(PAIE), uma tentativa de contribuir com a definição de uma Política Nacional de Informática na Educação Básica (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Na prática, pode-se dizer que o Comitê Assessor de Informática foi o espaço institucional para a articulação de uma série de iniciativas que resultaram no conceito do que atualmente se empreende no âmbito da Informática Educativa no Brasil. Oliveira (1997) entende que essas diretrizes defendidas e empreendidas pelo Comitê têm na sua matriz as recomendações dos seminários realizados na década de 1980.

O PAIE teve duração de quatro anos, sendo substituído em 1990 pelo Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Entre os objetivos do PRONINFE, estava "o apoio ao desenvolvimento e à utilização de tecnologias de informática educativa nas áreas de ensino de 1º, 2º e 3º graus e de educação especial". (BRASIL, 1991).

Em 1997, o PRONINFE foi substituído pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Uma das principais propostas do programa era a implantação de 100 mil computadores nas instituições de ensino de 1º e 2º graus, o que equivaleria a 14% das escolas do País (OLIVEIRA, 2006b). Nos dez anos do Programa, Oliveira (2006b) considera como grande conquista a implantação dos núcleos de tecnologia educacional (NTE). Os NTE são responsáveis pela formação e capacitação de professores para atuação com Informática educativa nas escolas públicas.

Para Lima (2006), o PROINFO como política nacional é objeto de influências dos contextos estaduais e municipais, sem contar que teve ascendência sobre o programa a ideologia da reforma educacional que estava na conjuntura latino-americana nos anos de 1990. A autora enfatiza que a proposta da reforma educacional preconiza o protagonismo do professor e que isso ecoa na proposta do PROINFO, ao enfatizar o papel do docente para garantir qualidade aos processos mediados pela tecnologia (LIMA, 2006, p. 91).

Em 2007, o PROINFO passou por mudanças - uma delas, de denominação - passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) e movimentou-se no sentido de incluir as escolas rurais na estratégia para a disseminação das tecnologias de ensino e aprendizagem. Souza e Linhares (2011) consideram, como destaque entre as mudanças, "o foco no fortalecimento da formação continuada dos docentes".

Dados do MEC¹⁴ indicam que, de janeiro de 1999 a novembro de 2010, foram entregues 45.608 laboratórios de Informática. O Ceará é o segundo estado do Nordeste em

¹⁴ Disponível em: <www.painel.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2011.

quantidade de laboratórios, 3.271, em 184 municípios, também de acordo com os indicadores do MEC.

Tomando-se como referência a realização do I Seminário Nacional de Informática, realizado em 1981, em 2011, completaram-se três décadas de experimentações e pesquisas sobre a utilização da Informática com finalidades educacionais, mas muitos educadores ainda desconhecem "as contribuições que podem ser decorrentes dessa tecnologia no processo de ensino-aprendizagem". (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

Embora ainda persista esse desconhecimento, o computador é uma realidade em grande parte das escolas públicas no Brasil: cerca de 81% das escolas públicas têm laboratórios de informática. É o que revela a pesquisa "Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Escolas Brasileiras", do Comitê Gestor da Internet no Brasil, realizada em 2010 em escolas localizadas na zona urbana.

No Ceará, a Secretaria de Educação Básica do Estado¹⁵ contabilizava até junho de 2011 laboratórios de informática em 654 das 665 escolas estaduais, o que totaliza um percentual de 98,34%. Do total de escolas sem laboratório, uma é de ensino fundamental, duas de ensino médio e oito são escolas indígenas.

O computador está na escola, além dos laboratórios, em vários outros setores das escolas, especialmente na área da gestão, em que muitos processos são mediados pela tecnologia por via de sistemas informatizados que acompanham o cotidiano das instituições escolares, tais como repasse de recursos, monitoramento de vagas ociosas etc.

É possível concluir, pelas informações sobre a trajetória da Informática Educativa no Brasil, que houve avanços no sentido de equipar as escolas públicas de computadores, favorecendo o seu uso em práticas educativas. Por outro lado, esse processo estava alinhado a uma perspectiva desenvolvimentista que via a escola como local de preparação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado, situando a Educação em plano secundário (GIANOLLA, 2002). É necessário considerar ainda que apenas equipar as escolas não é suficiente, visto que os equipamentos carecem de manutenção frequente ou mesmo de substituição em períodos regulares, o que não foi considerado por tais estratégias; sem contar que nessa realidade é preciso considerar que os equipamentos ficam obsoletos muito rapidamente e que necessitam de manutenção frequente, o que não é comum que aconteça.

No levantamento bibliográfico para reconstituir essa trajetória da Informática Educativa no Brasil, muitos estudos reforçam a importância da preparação do professor para

¹⁵ Conforme dados da Secretária de Educação do Ceará, de outubro de 2011.

lidar com as tecnologias na escola, de modo que a iniciativa possa ser bem-sucedida. Resta evidente que novas questões dessa natureza vão se inserir na reflexão sobre formação docente.

Castro (1988, p. 55) é enfático: "Nada se pode conseguir pelos velhos métodos, pelas longas e tediosas aulas expositivas. [...] O estilo diretivo do professor [...] deve ser abolido". Prado e Valente (2003, p. 23) entendem que "O professor precisa estar aberto para mudar, mas só isso não basta. Além das amarras pessoais, existem as amarras institucionais". Para Kenski (2007, p. 57): "O primeiro deles é a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha".

O discurso amparado no tecnicismo e que identifica o professor como problema ainda é recorrente, embora esteja cada vez mais evidente que a aprendizagem não se resume à atuação do professor.

A ampliação do uso da tecnologia da escola traz implícita uma concepção que situa a tecnologia como centro dessa aprendizagem, não valorizando o processo, tampouco a relação entre os alunos, entre os professores e os alunos.

A pergunta que norteou a reflexão feita no início deste capítulo, se o processo de implantação da política de Informática Educativa no Brasil foi determinante para as práticas que atualmente orientam o setor, foi respondida ao longo do texto. Um aspecto, contudo, merece ser enfatizado: significativa ausência da participação direta de professores, alunos, funcionários e pais de alunos discutindo sobre esse processo e acerca de *como* essa mediação do computador na aprendizagem possibilitada pela expansão dos laboratórios de informática nas escolas de ensino fundamental e médio se reflete na cultura escolar.

Na perspectiva tecnicista, o professor atua como objeto do planejamento e dos programas educativos, como se a ênfase estivesse nas metodologias, como se elas pudessem vir sozinhas.

Embora se reconheça como uma característica positiva a descentralização do processo, como anotam Valente e Almeida (1997), as ações envolvendo reflexão e decisão sobre a Educação e a Informática na aprendizagem, como expresso ao longo dessa discussão, se concretizam sobremaneira fora do ambiente escolar e são constituídas por um discurso que defende a "atualização" da escola diante das mudanças sociais.

Martín-Barbero (2005) compreende que essa dimensão da atualização da escola seja caracterizada pelo uso criativo e crítico dos meios massivos e das tecnologias de Informática. Isso implica, porém, a necessidade de mudanças:

Isso só será possível em uma escola que transforme seu modelo e sua prática de comunicação, isto é que faça a transição entre um modelo centrado na sequência

linear que encadeia unidirecionalmente graus, idades e pacotes de conhecimento a outro descentrado e plural, cuja chave poderia ser pensada a partir do encontro do palimpsesto com o hipertexto. Entendo por palimpsesto o texto que no passado foi apagado, mas que emerge com força nas entrelinhas que escrevem o presente; e por hipertexto uma escritura não seqüencial, senão montagem de conexões em rede, que ao permitir/exigir uma multiplicidade de passeios, transforma a leitura em escritura. (MARTIN-BARBERO, 2005, p. 81).

E mais: é necessária maior articulação entre professor e aluno, de modo a conhecer como estudantes e professores se relacionam com as mídias, buscando maior aproximação entre esses dois segmentos; como, por exemplo, quando a professora Maria propõe o uso das redes sociais na realização do “Jogo dos Países”. É uma ação que poderá ser incorporada em outras dinâmicas pedagógicas.

A seguir, mostramos alguns conceitos que fundamentam as concepções de uso da tecnologia na escola.

2.6 Concepções de tecnologia na Educação

A inclusão dos *laptops* educacionais nas rotinas das salas de aula, possibilitada pelo Programa Um Computador por Aluno, que vamos tratar em detalhes no próximo capítulo, enseja a revisão da trajetória do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas para avançar nos desafios propostos pelas tecnologias educacionais.

O primeiro desafio, certamente, é compreender a tecnologia no contexto da Educação, conforme proposto por Cysneiros (2000), como relacionado a um “conjunto de ações” que se organiza com a finalidade de ensinar ou aprender.

Por outro lado, dotar as escolas de tecnologias educacionais não é suficiente. Almeida (2008) ressalta ser necessário estar atento aos aspectos político-pedagógicos e à formação adequada de educadores para lidar com a tecnologia, para que, conhecendo seu potencial na Educação, estejam aptos a fazer a integração com o currículo.

As questões relacionadas ao ensinar e ao aprender com o uso da tecnologia remetem às concepções de Papert (2008), para quem a tecnologia pode contribuir para acabar com a “natureza técnica da aprendizagem na escola”. A abordagem instrucionista, porém, ainda resiste, seja porque muitas vivências mediadas pelas tecnologias ainda acontecem dissociadas do contexto da escola, isto é, à margem do currículo, seja pela compreensão de que o uso da máquina favorece a operação de atividades e não se vincula à aprendizagem. Certamente, não é a tecnologia em si que vai promover a aprendizagem, mas serão os usos dessa tecnologia, que, na contratura da complexa reflexão educacional permanente, poderão

favorecer a aprendizagem numa perspectiva democrática e emancipadora, contribuindo para reaver a função social da escola (ALMEIDA, 2008).

Quer dizer, novas possibilidades são expressas ante a introdução de práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, mas é preciso situá-las, compreendê-las, considerando, como Freire (1988), que toda educação é um ato político. Pode-se dizer que o uso da tecnologia na escola é um ato político, porquanto não existe tecnologia sem ideologia (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Não se deve falar, portanto, de processos padronizados e hegemônicos nesse campo; cada escola, a sua maneira, com suas particularidades e identidades, vai constituindo o seu modo de atuar e promover competências e habilidades no encontro da educação com a tecnologia.

2.6.1 Aprendizagem e o uso do computador na Educação

Koschmann (1996) identificou várias situações de uso do computador dentro e fora da sala de aula e propôs uma cronologia do emprego dessa máquina na aprendizagem. Na perspectiva do paradigma instrucional está a Instrução Assistida pelo Computador (CAI)¹⁶. Essa abordagem caracteriza-se pela repetição, assim como pela decomposição do conhecimento em partes para ser exibido aos estudantes em uma sequência lógica, de forma a diminuir o grau de dificuldade (STAHL *et al.*, 2006). Também é identificada como *ensino programado*, e fundamenta-se em quatro princípios, de acordo com Bruillard (1997). O princípio do conteúdo a ser ensinado; o da adaptação, em que, no seu ritmo, o aluno avança fase a fase; o princípio da estimulação, de acordo com a proposta de condicionamento de Skinner (2003), em que o aluno tem de escolher uma resposta; e, por último, o princípio do controle e do conhecimento imediato da resposta - o reforço é o que vai determinar a aquisição de um conhecimento.

Skinner (2003) considera que a função da aprendizagem é “modelar” o aluno, funcionando como um agente de mudança do comportamento. Para isso, é necessário trabalhar cada etapa do processo de forma muito bem planejada. O conceito-chave de Skinner é o condicionamento operante, segundo o qual, mediante o reforço, a pessoa aprende a ficar condicionada e a associar a sua necessidade a uma ação, propiciando um novo comportamento.

¹⁶ De matriz comportamental, no CAI, o tutor é a figura central do processo e o aluno atua de forma passiva.

Já o Sistema Tutores Inteligentes situava-se numa abordagem cognitivista que percebe a aprendizagem de forma individual e baseada em modelos mentais (SKINNER, 2003). Koschmann (1996, p. 13) inclui nessa cronologia o sistema Logo, identificado nos anos 1980 como de matriz construtivista, ao preconizar “que os alunos deveriam construir o seu conhecimento por eles mesmos”.

Ribeiro (1998) compreende que, nesse processo, os estudos e pesquisas sobre Inteligência Artificial (IA) foram fundamentais para adaptar os programas às necessidades dos estudantes, indo além dos padrões de monitoramento até então dominantes.

Koschmann (1996) reconhece a aprendizagem colaborativa com suporte computacional (CSCL), do inglês *Computer Supported Collaborative Learning*, como decorrente dessas experiências. Para Stahl *et al.* (2006), o foco dessa proposta é aprender com a colaboração de outros alunos, em vez de ser pela mediação com o professor.

A perspectiva da aprendizagem colaborativa com suporte computacional alinha-se com a teoria da prática social em que a aprendizagem é resultado da negociação no contexto social e não na mente das pessoas (STAHL *et al.*, 2006).

A prática social está situada na relação da pessoa com outras e com o mundo. Com Lave e Wenger (2002, p. 168),

Esta visão também afirma que aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado.

Aprender não é algo individualizado, mas, como propõem Lave e Wenger (1991, p. 15), trata-se de um processo que se organiza com suporte na participação, isto é, na mediação de perspectivas diversas entre os coparticipantes.

Portanto, o que propõe a aprendizagem colaborativa com suporte computacional é que o processo de aprendizagem ocorra na atuação coletiva do grupo, na prática em si. Para essa abordagem, questões como a intersubjetividade têm significado especial, pois põe em evidência a aprendizagem constituída pela interação. “Esta é a aprendizagem que não se realiza simplesmente na interação, mas que está realmente constituída nas interações entre participantes”. (STAHL *et al.*, 2006, p. 12).

Do ponto de vista metodológico, a CSCL orienta suas investigações na perspectiva experimental, descritiva e projeto iterativo. Stahl *et al.* (2006) defendem a etnometodologia como a mais adequada aos processos descritivos de pesquisas, ao passo que as investigações conduzidas por projetistas que se propõem “aperfeiçoar os artefatos destinados à mediação da aprendizagem” devem ter caráter mais aprofundado.

Convém mencionar a investigação conduzida em Rodrigues (2009, p. 16), que se alinha à proposta da CSCL e que postula a ideia de que

[...] as tecnologias e seus usos precisam se tornar efetivas a partir das práticas significativas dos alunos, ou seja, a partir da compreensão que os alunos possuem ou desenvolvem a respeito das tecnologias digitais na experiência escolar deles. [...] O computador na escola é uma prática social e não uma tecnologia.

Muito já se comentou sobre a distância entre o que a escola propõe como aprendizagem e que estratégias são mobilizadas com esse fim e a vida cotidiana. Dessa distância decorre, de modo geral, um sentido de inutilidade e de irrelevância para o que se aprende na escola; sem contar que a aprendizagem ainda é encarada como da ordem do individual, como explica Wenger (2001, p. 28):

Nossas instituições na medida em que abordam explicitamente questões relacionadas com a aprendizagem, se fundamentam principalmente no pressuposto de que aprender é um processo individual que tem um princípio e um fim e que resulta melhor separá-lo de nossas restantes atividades e que é o resultado do ensino.

A teoria social da aprendizagem de comunidades de prática compreende a aprendizagem como participação social.

Podemos afirmar que uma teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e conhecer. Os componentes básicos desta teoria relacionam significado, prática, comunidade, identidade. (MOSQUERA, 2008, p. 28).

A dimensão social da aprendizagem muda o foco da concepção baseada na internalização como resultado da transmissão e assimilação. Na aprendizagem situada, o foco está na relação entre a aprendizagem e as situações sociais nas quais ela ocorre. Com Lave e Wenger (1991, p. 29),

A aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central a definição de um processo que chamamos de participação periférica legítima [...] a qual possibilita uma maneira de falar sobre as relações entre os novatos e os veteranos, sobre suas atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Trata-se de um processo através do qual os novatos tornam-se parte da comunidade de prática. As intenções das pessoas para aprender estão envolvidas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de ser um participante pleno na prática sociocultural. Esse processo social inclui, na verdade, de conhecimento de competências.

É inegável que a forma como sucede a introdução da tecnologia nas rotinas da sala de aula vai depender da cultura educacional do ambiente (LUCKIN *et al.*, 2005). É com base nessa compreensão que usamos como referência nessa discussão o conceito de “sistema de ecologia de recursos” relacionada ao ambiente de aprendizagem. Nesse conceito, estão subjacentes duas dimensões, uma de ordem estática e outra de teor dinâmico. A dimensão

dinâmica relaciona-se com a organização das atividades e com o foco no aprendente, enquanto a de perfil estático se vincula à perspectiva do que vai ser aprendido (conteúdo), como será aprendido (processo) e onde será aprendido (local) (LUCKIN *et al.*, 2005).

O modelo do “sistema de ecologia de recursos” tem o aprendiz no centro e o que, além do como vai ser aprendido, é determinante.

Do ponto de vista da aprendizagem, como já exposto, não será a simples aquisição de equipamentos que implicará a melhoria da qualidade da Educação oferecida. Nas diversas pesquisas que conduziu sobre o uso do computador da sala de aula, Warschauer (2006, p. 34-35) conclui que,

Tudo o que escola faz bem, provavelmente fará melhor com os laptops. Mas pelo mesmo motivo, se a escola tem sérios problemas de disciplina ou instrução sem foco, os laptops poderão ampliar tais dificuldades por oferecer aos estudantes um novo sentido para ficar sem tarefas e os professores uma nova ferramenta para manter os estudantes ocupados enquanto ensinam. Os laptops poderão fazer uma boa escola melhor, mas não poderão fazer uma escola ruim se tornar uma boa escola.

Daí por que optamos pelo reconhecimento da aprendizagem situada como uma teoria social. Como defende o “sistema da ecologia de recursos”, um dos recursos é o que o aprendiz necessita compreender para interagir com o conteúdo a ser ensinado.

Na próxima seção, discutimos o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), bem como serão exibidas experiências, em outros países, de uso do computador na modalidade 1 para 1.

2.6.2 O Projeto Um Computador Por Aluno: uma tecnologia social que envolve cognição e afetividade?

2.6.2.1 O Pré-piloto

O Projeto Um Computador Por Aluno foi criado pela Medida Provisória 472/09, de 15 de dezembro de 2009, convertida na Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010. A lei institui ainda o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE).

O artigo 7º do Capítulo II da referida lei define o objetivo do Projeto como sendo o

[...] de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de

computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2010, p. 1).

Já na página da internet do Projeto¹⁷ consta como objetivo “ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.”

O texto da lei, ao fazer referência à inclusão digital nas escolas, não deixa claro que essa questão se relaciona a um projeto educacional que visa à aprendizagem de alunos da rede pública de ensino. Por outro lado, trata em detalhes como serão a aquisição dos equipamentos e a liberação de impostos para essa finalidade. Os discursos da lei e da página na *web* não são contraditórios, mas é possível inferir que a ênfase não está centrada na estratégia de uso educacional dos *laptops*, mas no incremento à produção nacional de equipamentos informáticos.

Pelo que parece, o argumento de melhoria da Educação é simples pretexto para investimento em aquisição de equipamentos de *softwares* e *hardwares*, objetivo primeiro do programa governamental que usa o artifício da inclusão digital para incremento na cadeia produtiva do setor da área de Informática. Não que esse não seja um argumento válido; questiona-se é o uso do subterfúgio do suposto investimento na área da Educação, quando a esta não é dado o devido aprofundamento pedagógico e educacional, nem realce à preparação de pesquisadores e de educadores para o desenvolvimento de métodos cada vez mais adequados e para a aplicação eficiente dessas novas linguagens. Se não fosse assim, antes de entender qual a educação que se quer desenvolver com apoio das tecnologias digitais, o Ministério da Educação não teria se antecipado a anunciar a compra de *tablets* para escolas públicas com recursos da ordem de 150 milhões de reais¹⁸. Com a consecução desse investimento, fica difícil cogitar o que acontecerá com o Projeto Um Computador por Aluno, cuja perspectiva é universalizar o acesso a *laptops* educacionais em toda a rede pública de ensino.

Esses questionamentos se fazem necessários para compreender a complexa teia que envolve os projetos governamentais no âmbito educacional. Na primeira parte deste trabalho, ao reconstituir a trajetória da Informática Educativa no Brasil, observamos como aconteceu de modo verticalizado o processo para o uso das tecnologias digitais na escola, no caso da implantação dos laboratórios de Informática. No caso do UCA, o interesse em usar os computadores na sala de aula mobilizou inicialmente o ex-Presidente da República Luís

¹⁷ Disponível em: < www.uca.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2011.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17479>. Acesso em: 01 mar. 2013.

Inácio Lula da Silva, que, em 2005, conheceu o projeto *One Laptop Per Child*, apresentado por Nicholas Negroponte durante o encontro anual do Fórum Econômico Mundial, em Davos, e constituiu equipe de trabalho para implantar projeto semelhante no Brasil.

Inicialmente foram feitas experiências em cinco escolas com máquinas doadas pelas empresas Telavo, Intel e pela organização não governamental *One Laptop Per Child*. Essa fase, denominada de pré-piloto ou fase 1, foi realizada nas seguintes escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste: Escola Estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre-RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernani Silva Bruno, na periferia da cidade de São Paulo, Ciep Rosa da Conceição Guedes, no distrito de Arrozal, na cidade de Piraí, estado do Rio de Janeiro, Colégio Estadual Dom Alano M. Du Noday, em Palmas-TO e Centro de Ensino Fundamental, na Vila Planalto, zona central de Brasília.

Para acompanhar o viés pedagógico dos experimentos, o Governo Federal constituiu um grupo de trabalho integrado por pesquisadores de universidades brasileiras do Nordeste, Sul e Sudeste, reconhecidos por suas atuações com estudos na área de Informática educativa. O grupo formado por Mauro Pequeno, da Universidade Federal do Ceará, Paulo Cysneiros, da Universidade Federal de Pernambuco, José Armando Valente, da Universidade Estadual de Campinas, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Roseli de Deus Lopes, da Universidade Estadual de São Paulo; e Léa Fagundes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi responsável pela elaboração do documento contendo os *Princípios Orientadores para o Uso Pedagógico do Laptop na Educação Escolar*.

Com a intenção de avaliar o desempenho das máquinas utilizadas, bem como de *softwares* e dos sistemas de conectividade no pré-piloto, entre outros aspectos de ordem técnica, o Governo contratou três centros de pesquisa, com atribuições específicas: Centro de Pesquisa Renato Archer (CenPRA), em Campinas, São Paulo, responsável pela avaliação de *display*, *hardware* e ergonomia; já a Fundação Centro de Referência em Tecnologia Inovadoras (Certi), em Florianópolis, atuou na investigação da cadeia produtiva, gestão, inovação (P&D) e *software*, enquanto coube ao Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológicos (LSITEC) da USP, em São Paulo, o estudo sobre os circuitos integrados, *hardware*, tecnologia sem fio e *software*.

O Relatório da Câmara dos Deputados, intitulado “Um Computador por Aluno: a experiência brasileira” (2008, p. 92), destaca que a Rede Nacional de Pesquisa (RNP) em conjunto com a Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade

Federal de São Paulo e Universidade de Brasília, também atuou na experimentação, investigando “a utilização de redes sem fio na interconexão dos equipamentos distribuídos aos alunos, com vistas a avaliar os aspectos relacionados à conectividade das escolas e as alternativas de tecnologia adotadas”.

Embora a proposta do Projeto UCA seja de universalizar o acesso de todos os estudantes da rede pública ao computador para uso na escola e postule que o projeto “terá sua ênfase no aprendizado de novas ações pedagógicas com apoio da tecnologia, visando mudanças no currículo escolar”, a fase do pré-piloto foi caracterizada por uma série de descompassos (BRASIL, 2009, p. 5).

Em primeiro lugar, a questão metodológica da experimentação ficou comprometida. A intenção, pelo que o próprio nome do projeto aponta, é que cada estudante utilize um computador individualmente, a chamada situação 1 para 1, e isso aconteceu apenas nas escolas de Porto Alegre e Pirai e, mesmo assim, com diferenças entre elas. Em São Paulo foram oito alunos por computador, em Palmas três estudantes para cada *laptop* e em Brasília somente três turmas do Centro de Ensino Fundamental usaram os computadores.

A primeira constatação que salta aos olhos é que, na verdade, não estão sendo experimentadas apenas protótipos diferentes, mas também distintos modelos conceituais de introdução de tecnologia digital nas escolas. (BRASIL, 2008, p. 93).

Como já expressei, foram distribuídos computadores de vários modelos. As escolas do Rio de Janeiro e de Tocantins receberam equipamentos da Intel, os modelos *classmate*; em Brasília, os estudantes utilizaram o *mobilis*; e em Porto Alegre e São Paulo, as máquinas utilizadas foram as do modelo XO. Em que medida essa distribuição diferenciada compromete os experimentos, considerando que não se tratava apenas de possibilitar o acesso dos estudantes aos computadores, o que em muitas escolas já era realidade por meio dos laboratórios de Informática, mas que isso acontecesse no ambiente da sala de aula e cada aluno com um computador?

O Relatório “Um Computador por Aluno: a experiência brasileira”, produzido pelo Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados, organiza a sua análise sobre a fase do pré-piloto em quatro aspectos: infraestrutura tecnológica (equipamentos e conectividade), infraestrutura física e logística, suporte técnico e suporte pedagógico.

No que diz respeito à infraestrutura física, o relatório identificou os seguintes problemas em todas as experiências: os computadores apresentaram baixo desempenho, houve demora ao se iniciar os programas e foi comum que muitos travassem, principalmente

quando realizavam várias tarefas ao mesmo tempo. A duração das baterias foi insuficiente e a conexão com a internet em muitas escolas estava muito lenta e caía com frequência, nem todas as escolas tinham acesso à rede sem fio, comprometendo a mobilidade na utilização, sem contar que muitas máquinas não funcionaram e houve problemas com a manutenção.

Com vistas a facilitar a expansão do Projeto para mais 300 escolas, em 2009, foi estabelecido acordo de cooperação técnica entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Ministério da Educação. O BID financiou o projeto “Preparando para a expansão: lições da experiência-piloto brasileira na modalidade um para um”, em que pesquisadores investigaram as experiências e produziram relatórios sobre o contexto de cada uma das escolas, sobre as condições de infraestrutura e questões técnicas e acerca dos problemas relacionados à gestão, enfatizando os entraves e soluções.

O Relatório de Sistematização I – Síntese das Avaliações dos Experimentos UCA Iniciais ratifica algumas das constatações expressas no Relatório da Câmara dos Deputados, no que diz respeito às questões de infraestrutura da escola, o que inclui rede elétrica, mobiliário, tamanho das salas de aula, segurança e conexão de acesso à internet. O documento identifica ainda os usos que cada unidade escolar fez dos *laptops* educacionais durante os experimentos e destaca a experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu, que introduziu inovações metodológicas no processo, “que envolve uma nova concepção tanto das funções do professor quanto do aluno em sala de aula”. (P. 33).

É relevante ainda, segundo o relatório, o envolvimento das equipes gestoras e pedagógicas desde o início do processo, o que foi muito positivo em todas as escolas do Pré-piloto. No que diz respeito à sustentabilidade financeira do projeto, apenas as secretarias de Educação de São Paulo e de Brasília não fizeram investimentos para viabilizar a realização das atividades do UCA.

Na avaliação dos experimentos no Pré-piloto, os pesquisadores destacaram a importância do Projeto Político-Pedagógico da escola estar em sintonia com a perspectiva do UCA, especialmente “na incorporação da política educacional de computação 1 para um 1”, como aconteceu na escola em Barra do Piraí, no Rio de Janeiro (p. 46). Já a avaliação do UCA na escola de Palmas, no Tocantins, indica que o uso intensivo dos computadores nas aulas “contribuiu com a melhoria da produção escrita e no desenvolvimento das habilidades de leituras e no envolvimento nas atividades de pesquisa”. (P. 49).

No relatório destinado aos gestores, a experiência da escola de Palmas também é mencionada como exitosa, porquanto houve a vinculação do UCA com o PPP e a equipe envolvida optou por criar a figura do coordenador do UCA na unidade escolar, de tal forma

que o trabalho pôde ser mais bem acompanhado e os professores estavam mais seguros, porque havia uma interlocução permanente da coordenação com a direção e o Núcleo de Tecnologia da Educação.

A formação nas escolas também foi comentada no Relatório II, destinado aos gestores. É sugerido que a formação aconteça em três momentos e que seja constituída de Oficinas de Apropriação Tecnológica, Cursos de Formação para Novas Práticas com *Laptops* e Formação Continuada para atualização e troca de experiências. O Relatório propunha que fossem constituídos grupos de alunos-monitores com a função de apoiar e colaborar com as atividades desenvolvidas pela escola. No experimento em Barra do Piráí, no Rio de Janeiro, por exemplo, houve a participação dos alunos desde os momentos de formação.

2.6.2.2 Projeto-Piloto

Em 2010, o Projeto Um Computador por Aluno inaugurou a fase 2, também denominada de Projeto-Piloto. O consórcio CCE/Digibras/Metasys foi o vencedor do pregão nº 107/2008 para a compra de 150 mil *laptops* educacionais a serem distribuídos em cerca de 300 escolas em todo o Brasil. Os *laptops* fabricados pelo consórcio vencedor tiveram custo unitário de R\$ 550,00¹⁹ e tem tela de cristal líquida de 7 polegadas, memória de 512 Mb, HD de 4 GB, peso de 1,5 kg e bateria com autonomia mínima de três horas.

As escolas foram escolhidas mediante critérios definidos pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretaria de Educação a Distância e Presidência da República.

Também foram constituídos grupos de trabalho, os GT UCA, responsáveis pelas áreas de formação, avaliação e pesquisa.

2.6.2.3 A proposta de formação no Projeto-Piloto do UCA

O documento “Projeto UCA – Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos”, de 2009, que expressa os princípios orientadores do processo formativo, aponta que as ações de formação de professores das escolas UCA estão baseadas na compreensão de que é necessário priorizar “o aprendizado de novas ações pedagógicas com apoio da tecnologia, visando mudanças no currículo escolar”. (P. 5).

¹⁹ Conforme indicado em: www.uca.gov.br/institucional/projeto_ComoComecou.jsp#

A proposta de formação expressa no documento é que ela aconteça no período de dois anos (p. 2), ocorra em condições adequadas de tempo para que os professores possam realizá-la em serviço (p. 6) e envolva as dimensões tecnológica, pedagógica e teórica. Busca-se com a dimensão tecnológica favorecer a apropriação dos recursos disponíveis nos *laptops* educacionais.

Já no nível pedagógico, a intenção de que haja a “integração dos *laptops* nos processos de aprender e ensinar” (p. 19) e a perspectiva teórica enseja a “articulação das teorias educacionais que permitem compreender criticamente os usos das tecnologias digitais em diferentes contextos de aprendizagem”. (P. 19).

Essas dimensões devem ocorrer ao longo de toda a formação, que há de acontecer em módulos, com momentos presenciais e a distância, e deve envolver multiplicadores, professores, gestores e alunos-monitores. As atividades a distância acontecem no E-proinfo, ambiente colaborativo de aprendizagem criado pelo MEC²⁰.

Inicialmente a estrutura operacional da proposta de formação do UCA era constituída pelo grupo de trabalho formado por assessores pedagógicos do UCA, ao todo dez docentes de instituições de ensino superior, identificado como GTUCA, que faz a articulação entre a Secretaria de Educação a Distância²¹ (SEED/MEC) e o Grupo de Formação e Acompanhamento, do qual fazem parte seis consultores da área e um representante da SEED/MEC.

O Grupo de Formação deverá preparar as equipes de formação compostas por professores e pesquisadores, que, por sua vez, formarão os grupos das instituições de ensino superior locais e dos núcleos de tecnologia educacional e municipal que acompanharão a formação dos gestores e professores das escolas UCA.

2.6.2.4 Projeto-Piloto do UCA no Ceará

No Ceará, o projeto teve início em janeiro de 2010 e foi implantado nos Municípios de Fortaleza, Barreira, São Gonçalo do Amarante, Jijoca de Jericoacoara, Quixadá, Iguatu, Crato e Sobral. No Município de Maracanaú, está sendo realizada uma

²⁰ Disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br>>.

²¹ O Programa UCA era responsabilidade da SEED/MEC, mas a Secretaria foi extinta no início de 2011 após a posse da presidenta Dilma Roussef. As questões relacionadas ao uso pedagógico do computador foram assumidas pela Secretaria de Educação Básica, enquanto o FNDE é responsável pela aquisição das máquinas e implantação do programa nas escolas, de acordo com informações da revista *A Rede*, disponível em: <http://www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-anteriores/184-edicao-no-74-outubro2011/4795-capa>. Acesso em: 14 nov. 2011.

experiência na EEFM Carneiro de Mendonça com *laptops* modelo XO, doados pela *One Laptop Per Children*. A escola possui 22 professores e 415 alunos.

A coordenação do projeto é responsabilidade do Instituto UFC Virtual, unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará, cabendo-lhe, também, a realização do processo de formação do UCA nos Estados do Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte.

A equipe multidisciplinar, que envolve profissionais da área técnica e pedagógica, acompanha a implantação do UCA no Ceará²² sob a coordenação geral dos professores Mauro Pequeno e José Aires de Castro Filho.

O trabalho inicial da equipe teve como foco a realização de um levantamento diagnóstico elaborado por meio de visitas às nove escolas selecionadas pelas Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Nesse diagnóstico, foi identificada a situação de infraestrutura de cada unidade escolar, avaliando as condições físicas, de segurança, a rede elétrica, o sistema de acesso à internet, bem como o espaço, o mobiliário, o físico das salas de aula e para armazenamento dos *laptops*.

Com suporte nesse levantamento, a equipe elaborou um conjunto de relatórios com orientações, por exemplo, sobre a questão da segurança dos *laptops* educacionais. Em algumas escolas, foi necessário fazer reforma para forrar a sala onde seriam guardados os equipamentos e para a instalação de alarmes.

O lançamento do projeto no Estado inaugurou o processo de formação para os professores-multiplicadores dos núcleos de tecnologia municipais e estaduais. Esses professores, juntamente com a equipe da Universidade Federal do Ceará (UFC), são responsáveis pela preparação dos docentes que atuam diretamente nas escolas integrantes do Projeto UCA.

À medida que as atividades de formação aconteciam, cada escola organizava o lançamento do projeto para apresentar o UCA às famílias e à comunidade.

Segundo o Relatório UCA no Estado do Ceará, de agosto de 2011, a primeira atividade com o uso do *laptop* aconteceu em setembro de 2010 com alunos do 5º Ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Monteiro Lobato, localizada no bairro José Walter.

Desde então, com suporte da equipe de formação, já foram realizadas centenas de aulas com o uso dos *laptops* educacionais.

²² Faz-se necessário esclarecer que nunca integramos a equipe UCA no Ceará, a despeito de pertencermos ao quadro docente do Instituto UFC Virtual.

Quadro 2 – Escolas beneficiadas com o Projeto UCA no Ceará.

Escola	N ° de professores que usaram o <i>laptop</i> nas aulas	Aulas realizadas em cada escola
EMEIF Monteiro Lobato	25	2170
EEEFM Estado do Paraná	19	125
EMEIF Antonio Julião Neto	17	216
EMEIF Poetisa Abigail Sampaio	15	243
EMEIF Senador Carlos Jereissati	18	1286
EEFM José Martins Rodrigues	17	1100
EEFM Francisco Holanda Montenegro	12	1150
EEFM Joaquim Valdevino de Brito	16	416
EEFM São José	16	500

Fonte: Apresentação I Seminário de Integração UCA Ceará, Nov/2012

Os cinco módulos obrigatórios do processo de formação, apropriação tecnológica, Web 2.0, formação de professores e formação de gestores, elaboração de projetos e sistematização da formação na escola foram concluídos. Em 2013, no entanto, um novo processo formativo estava em curso, com vistas a preparar os novos gestores e professores, um total de 110 pessoas, incorporadas às escolas de 2012 para 2013.

Uma ação comum a muitas escolas envolvidas com o Projeto UCA tem sido a criação de grupos de alunos-monitores, constituídos com o propósito de colaborar com os professores durante as atividades realizadas com o *laptop* na sala de aula. No Ceará, das nove escolas, seis contam com grupos de alunos-monitores, cujo número de integrantes varia de dois a 20 alunos²³.

Com base na realidade de cada escola UCA, e como resultado do conjunto de ações realizadas pela equipe do Ceará ao longo de 2010, 2011 e 2012, alguns aspectos positivos desse processo merecem destaque:

- a) criação de *site* para as escolas e de *blogs* por áreas de conhecimento;
- b) elaboração de aulas de campo, de projetos, participação em eventos e feiras culturais;
- c) criação de oficinas para inclusão digital dos pais dos alunos;
- d) participação no projeto “Nossos Lugares no Mundo”;

²³ Fonte: Apresentação em *Power Point* elaborada pela equipe UCA (CE), em fevereiro de 2013.

- e) grupos de alunos monitores foram capacitados para auxiliar os professores no uso do *laptop* educacional durante as aulas;
- f) aumento do número de matrícula em 2011 e 2012;
- g) apresentação de seminários pelos alunos usando o *laptop*;
- h) utilização dos recursos de foto e vídeo presentes no *laptop*; e
- i) uso das ferramentas do *Googledocs* e do *Blogger* nas aulas.

Por outro lado, é necessário mencionar que a instabilidade de acesso à internet inviabiliza, em algumas escolas, o uso dos *laptops* educacionais, como demonstra o quadro seguinte.

Quadro 3 – Velocidade da internet das Escolas UCA no Ceará.

Escola	Internet	Velocidade
EMEIF Monteiro Lobato	lenta	1,5Mbps
EEEFM Estado do Paraná	Instável	
EMEIF Antonio Julião Neto	sim	2 Mbps
EMEIF Poetisa Abigail Sampaio	sim	2 Mbps
EMEIF Senador Carlos Jereissati	sim	2 Mbps
EEFM José Martins Rodrigues	sim	2 Mbps
EEFM Francisco Holanda Montenegro	sim	2 Mbps
EEFM Joaquim Valdevino de Brito	sim	2 Mbps
EEFM São José	sim	2 Mbps

Fonte: Apresentação I Seminário de Integração UCA Ceará (Nov. 2012)

A empresa The Nielsen Company²⁴, com base em estudo realizado em 2011, sobre a qualidade da banda larga oferecida em oito países, entre eles o Brasil, fez uma classificação da velocidade em quatro grupos, a saber: lenta: (até 512 Kbps); média: (de 512 Kbps a 2 Mbps); rápida: (de 2 a 8 Mbps); e super-rápida: (acima de 8 Mbps).

²⁴ Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/infografico/9683-a-velocidade-media-da-internet-no-brasil-infografico-.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

Considerando que esse estudo tem cerca de dois anos e que houve um incremento na qualidade da banda larga oferecida, já que atualmente é possível contratar velocidade de até 150 Mbps, essa classificação pode estar defasada, mas, mesmo usando essa classificação como parâmetro, fica evidente que a velocidade da banda larga oferecida nas escolas é insuficiente para possibilitar que, por exemplo, todos os *laptops* educacionais estejam conectados ao mesmo tempo.

A primeira constatação de como a instabilidade no acesso à internet está relacionada ao uso dos computadores na sala de aula pode ser exemplificada com o caso da Escola Estado do Paraná, que traz uma oscilação na oferta de internet e foi a escola que demonstrou a menor quantidade de aulas realizadas com o UCA, 125 aulas, contrapondo-se à escola que realizou a maior quantidade de aulas, Escola Monteiro Lobato, com um total de 2.170 aulas utilizando os computadores.

Com a intenção de contribuir com os avanços do Projeto UCA no Ceará, a equipe do Instituto UFC Virtual identificou alguns pontos que são entraves para a plena realização do projeto, tais como falha na instalação elétrica e baixo desempenho na conexão da Internet; organização de horários para a formação docente na própria escola; mudança no quadro de professores do ano letivo de 2010 para 2011, ocasionando necessidade de formar os novos professores e dificuldades no Sistema Operacional Metasys, principalmente no concernente a atualização e instalação de *softwares*. O grupo chama atenção ainda para a necessidade de mudança nas próximas etapas do projeto, especialmente para a continuidade das formações, a exemplo da importância de acompanhamento dos professores após o período de formação inicial para apoiar durante a implementação efetiva das aulas, reestruturação dos horários específicos de planejamento e estudo para viabilização do Projeto UCA nas escolas, seguido de maior envolvimento e acompanhamento dos gestores nas ações do UCA.

2.6.2.5 UCA Total

Por iniciativa dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, além das escolas beneficiadas, foram escolhidos seis municípios (Barra dos Coqueiros – Sergipe, Caetés – Pernambuco, Santa Cecília do Pavão – Paraná, Tiradentes – Minas Gerais, Terenos – Mato Grosso do Sul e São João da Ponta – Pará) para que o conjunto de todas as escolas receba o projeto Um Computador por Aluno - são as escolas UCA Total.

Para avaliar as repercussões do UCA Total, foi realizada ampla pesquisa envolvendo os professores e os alunos das escolas selecionadas por meio de questionários e

grupos focais. Com base em alguns dados consolidados dessa pesquisa, disponível no endereço eletrônico www.uca.gov.br, vamos comentar aspectos que consideramos mais relevantes.

O relatório de Fogaça (2012) aborda os dados obtidos pelos questionários autoaplicáveis aos professores sobre inclusão digital. Foram distribuídos 540²⁵ questionários e ao todo foram respondidos 383, ou seja, cerca de 70% do total.

Um dado significativo do relatório é o fato de que 1/5 dos professores das escolas UC Total não sabia da existência do Projeto no Município. Em Terenos (MS) e Santa Cecília do Pavão (PR), cerca de 70% do quadro de educadores tinham conhecimento do UCA, o que leva Fogaça a concluir que o empenho da direção da escola em conversar com os professores, explicar o que é o UCA e quais os desafios propostos pelo projeto são mais relevantes “do que da infraestrutura de comunicações que o município possua”. (FOGAÇA, 2012, p. 2).

O percentual de docentes com nível superior é bem significativo em todos os municípios, atingindo mais de 70%. Apenas em São João da Ponta (PA), esse índice é inferior a 50%, já que somente 42,9% dos docentes fizeram curso superior, enquanto 53,1% têm o curso normal.

Os dados da pesquisa de campo para avaliação do Projeto UCA-Total podem ser tomados como uma evidência de que, nos últimos anos, o nível de qualificação dos docentes melhorou muito em relação ao início desta década, fato que eventualmente poderia ser creditado à criação do FUNDEF (atual FUNDEB) e à iniciativa do MEC em estimular e financiar a oferta de cursos de Licenciatura à distância, para formação em serviço dos docentes das redes públicas de educação básica que não possuíam a qualificação formal para o exercício do magistério. (FOGAÇA, 2012, p. 7).

No que diz respeito ao acesso ao computador e à internet, os dados são muito favoráveis a um projeto que visa a trabalhar em sala de aula com o uso de *laptops* educacionais: 75% dos docentes possuem computador e cerca de 68,9% do grupo têm acesso à internet. Quando perguntados se usam o computador para atividades de trabalho, 80% responderam que usam recursos da Informática na preparação das aulas. Em contrapartida, o percentual de professores que usa computadores em atividades de sala de aula é apenas de 34,3%.

94,4% acreditam, porém, que o uso do computador em sala de aula pode ajudar o professor no ensino, porém, quando perguntados se o computador na sala de aula ajuda o aluno a estudar mais, esse percentual cai para 87,2%; e diminui ainda um pouco mais, quando

²⁵ No período em que foram distribuídos os questionários, o município de Caetés (PE) ainda não configurava como município UCA Total, o que só aconteceu em julho de 2010; assim, os dados referentes a Caetés não constam na pesquisa.

a pergunta é se a presença do computador contribui com a redução das faltas dos alunos - 7,1% acham que sim.

Os dados levantados pelos questionários são muito relevantes para o êxito na implantação do UCA Total, visto que a compreensão dos professores sobre o uso adequado do computador nas rotinas escolares pode ser determinante para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Em sintonia com o que mostra Fogaça nas conclusões do relatório, “nenhum projeto alcança êxito se os professores não estiverem envolvidos e comprometidos com seus objetivos”. (FOGAÇA, (2012), p. 24).

A pesquisa com grupos focais trouxe outras visões às questões referentes à implantação do UCA e ao processo de formação. Foram realizados grupos diferentes, reunindo professores e gestores.

A implementação concentrou, segundo os resultados, o maior número de reclamações de professores e gestores que consideraram essa fase como sendo “atropelada”, “apressada”, tendo “chegado bruscamente ao município” e ainda caracterizada por “ações descoordenadas e acontecendo de forma paralela”. Os grupos manifestaram ainda “desagrado geral pela não participação no processo, revelando-se alijados do processo e pouco reconhecidos em suas competências”. (FOGAÇA, (2012), p. 10).

A estratégia de formação também motivou muitas críticas. Os professores foram unânimes quando asseveraram que a formação não ensina como usar a ferramenta em sala de aula, o que para eles configura uma inadequação da proposta de formação, visto que não se vincula aos objetivos do UCA.

Também foi muito recorrente a queixa, por parte dos professores, de que as formações aconteceram fora do horário de trabalho, inviabilizando a participação de docentes que atuam em mais de uma unidade escolar. Houve queixas ainda quanto à falta de preparo dos formadores. A capacitação é o tema que mais angustia os docentes. “Eles se cobram, questionam, sofrem, por não estarem capacitados para lidar com essa inovação em tão curto espaço de tempo”. (FOGAÇA, (2012), p. 13).

Os alunos também foram ouvidos no processo de pesquisa sobre as impressões do UCA Total, mas, infelizmente, os dados sistematizados não estão disponíveis na página eletrônica do Projeto Um Computador por Aluno.

2.6.2.6 A dimensão político-estética e afetivo-cognitiva do Projeto UCA

Em alguns documentos oficiais, como “Projeto Um Computador por Aluno, UCA: Formação Brasil: Projeto, Planejamento das Ações/Cursos” (2009), bem como o relatório da Câmara dos Deputados “Um computador por aluno: a experiência brasileira”, percebe-se mais clareza na dimensão política da proposta - a ampliação da inclusão digital a partir das escolas públicas e, com isso, a democratização do acesso das práticas pedagógicas às tecnologias de informação e comunicação, ultrapassando à mera distribuição dos computadores nas escolas. Essa explicitação atenua de certo modo a impressão inicial de que o projeto teria sido pensado mais para beneficiar a venda de computadores do que por seu sentido pedagógico-educacional.

Em decorrência do caráter de universalização da proposta – em unidades escolares de até 500 alunos, todos os estudantes serão contemplados com o *laptop* na modalidade 1 para 1 - e da perspectiva de formação continuada dos docentes, vislumbram-se os potenciais emancipadores da proposta. Esta ação se alinha com a ideia de educação em rede, como pressupõe Gomez (2004, p. 183), cuja qualidade “... está na socialização e solidariedade entre as dimensões técnicas, humanas e de conhecimento, que permitem ao educador projetar-se, manifestar-se e existir-se”.

Propor uma ação nas dimensões do Projeto UCA implica a ressignificação da escola pública como espaço potencial de transformações sociais. As unidades escolares beneficiadas com o projeto passaram por melhorias físicas, adquiriram mobiliário novo, tiveram assegurado acesso à internet sem fio, conferindo outro *status* a esse lugar, caracterizado mais pelos insucessos e pelos problemas que enfrenta do que pelas possibilidades de avanço na qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, as dimensões políticas do Projeto UCA encontram sintonia com a perspectiva de Martín-Barbero (2003, p. 14), para quem

A escola pública é na maioria dos nossos países, o espaço de encontro das trajetórias sócio-culturais das maiorias, e é onde se produz mais fortemente a transformação do cotidiano social e cultural cujos protagonistas são os excluídos.

Assim, ao incluir na sua matriz, a formação de professores com duração mínima de 180 horas, beneficiando escolas na zona urbana e rural, o projeto aponta para a compreensão de que a dinâmica escolar exige uma atuação que leve em conta a diversidade dos contextos, a necessidade de envolver no processo os gestores e que ações desse porte são constituídas lentamente e necessitam de um contínuo acompanhamento.

Com a presença do computador na sala de aula, é necessário estar atento para evitar deslumbramentos, como chama atenção Almeida (2009, p. 71). “A onda informática

que assola a educação é frequentemente aceita como um advento salvífico porque a escola brasileira encontra-se combatida como nunca”. A iniciativa pode, no entanto, contribuir para romper com a ideia de que a Educação, principalmente para os adolescentes, está descontextualizada do resto do mundo (ALMEIDA, 2009).

A fase-piloto do Projeto UCA deveria ter sido concluída até dezembro de 2011, com a finalização do processo de formação dos professores nas escolas integrantes do projeto. Em razão, contudo, das mudanças no quadro de professores de muitas escolas, essa formação continua acontecendo, ainda que não seja mais nominada como fase-piloto. Outra fase do UCA já está acontecendo com a aquisição dos *laptops* educacionais, sem a cobrança de impostos, por parte de prefeituras e governos do Estado. O custo de cada máquina foi definido, ainda em 2011, pelo MEC, em R\$ 344,00 (para as regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste) e em R\$ 376,00 (para as regiões Nordeste e Sul). Nessa fase, denominada ProUCA, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pelo processo de compra dos *laptops*, estima que cerca de 300 mil computadores educacionais foram adquiridos com recursos próprios dos municípios. Segundo matéria da Revista *A Rede*, publicada em outubro de 2011, o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) informou que 35 municípios buscaram empréstimo junto à entidade que dispõe de crédito de 100 milhões de reais para esse fim.²⁶

2.6.3 Outras experiências de uso do laptop educacional na modalidade 1 para 1

Diversas experiências de uso do computador na sala de aula na modalidade 1 para 1 são registradas ao longo das duas últimas décadas, mas a ideia de cada criança ter seu computador na escola remonta à segunda metade do século XX, mais precisamente em 1972, quando Alan Kay desenvolveu o *Dynabook*, cujo conceito é possibilitar que cada criança possa desenvolver suas ideias com arrimo em simulações em um equipamento portátil, interativo e pessoal, semelhante ao livro (VALENTE, 2011). A compreensão de Kay é de que o computador pessoal é um recurso que facilita a expressão das ideias dos sujeitos, potencializando assim as possibilidades de aprendizagem, desde que isso aconteça em um ambiente adequado, favorecendo formas de aprender, considerando cada estudante com suas ideias, histórias de vida e interesses.

²⁶ Disponível em: <<http://www.arede.inf.br/inclusao>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

O que acontece, no entanto, com a expansão da tecnologia na escola, é que os computadores são usados para reforçar nos aprendentes a perspectiva meramente reprodutivista, sem espaço para a criação de possibilidades de aprendizagem desenvolvidas pelos próprios estudantes.

Valente (2011, p. 22) argumenta que a inclusão dos computadores nas práticas escolares não implica necessariamente mudanças na aprendizagem. “As ideias não estão nos computadores, mas nas cabeças dos usuários”.

Uma das primeiras experiências escolares de implantação do computador na modalidade 1 para 1 aconteceu na Austrália, em 1989. A iniciativa beneficiou inicialmente as alunas da 5ª série e depois foi ampliada para as demais turmas, de maneira que, indistintamente, alunas da 5ª a 12ª série passaram a usar o *laptop* educacional na sala de aula (STAGER, 2003).

Nos Estados Unidos, em 1997, com a iniciativa da Microsoft, foi implantado o programa *Anytime, Anywhere Learning* em aproximadamente 1.000 escolas, mas, por várias razões, o programa não teve continuidade ou aconteceu em situações restritas (VALENTE, 2011).

Alguns estudos citam como relevante o projeto *Maine Learning Technology Initiative* que, em 2001, possibilitou a implantação dos *laptops* em todas as turmas do 7º e 8º anos, em todas as escolas estaduais. Muitas outras experimentações aconteceram em vários estados dos EUA, como as realizadas no Texas e na Califórnia (VALENTE, 2011).

A difusão dos *laptops* educacionais é facilitada em razão do desenvolvimento de equipamentos portáteis de baixo custo, tais como o XO da Fundação OLPC (*One Laptop per Child*), e o *ClassMate* da Intel, além de outros modelos.

Consideramos oportuno, já que a Fundação OLPC foi citada diversas vezes ao longo do texto, mencionar alguns dados sobre a atuação do referido instituto, criado em 2005, por Nicholas Negroponte, e que desenvolveu computadores educacionais de baixo custo, conhecidos como XO, especialmente destinado a crianças. A Fundação OLPC tem atuação em 42 países e contabiliza em 2011 o uso do XO por cerca de dois milhões de crianças e professores em todo o mundo. Na América do Sul, os países com maior número de máquinas da OLPC são Peru e Uruguai, com 900 mil máquinas e 510 mil, respectivamente. No Continente africano, Ruanda registra a utilização de 110 mil *laptops*.

Em 2008, a OLPC doou a Ruanda, país com 10 milhões de habitantes e em reconstrução após o genocídio que massacrrou cerca 800 mil pessoas em 1994, 10 mil *laptops*

para uso em 17 escolas. Em 2009, o governo ruandense adquiriu 100 mil máquinas e previa, para 2012, a compra de um milhão de computadores, modelo XO.

A Espanha criou o programa Escola 2.0, que, no período de 2009 a 2013, beneficiou estudantes do 5º e 6º anos da Educação Básica, bem como os dos dois primeiros anos do ensino médio, com a distribuição de computadores na modalidade 1 para 1, totalizando 1 milhão e 500 mil *laptops*. Para os professores, estão previstos cerca de 80 mil máquinas. O programa prevê ainda a instalação de rede sem fio em cada sala de aula, a criação de 80 mil aulas digitais e a distribuição de lousas digitais interativas, assim como a capacitação docente para a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação nos currículos escolares. Até janeiro de 2011, foram distribuídos mais de 600 mil computadores para os estudantes, foram capacitados mais de 150 mil professores e produzidas mais de 27 mil aulas digitais.

O governo de Portugal, por sua vez, com suporte no Plano Tecnológico de Educação, criou o Programa e-escolinha, ao qual se vincula o Projeto Magalhães, implantado no período de 2008 e 2009, e que trata da distribuição de computadores portáteis a escolas públicas e privadas do 1º ciclo educacional, que envolve crianças até dez anos.

O projeto prevê, ainda, capacitação docente para uso do computador na sala de aula, assim como a criação de infraestrutura para conexão sem fio. O Projeto Magalhães serviu de inspiração para “Mundu Novo”, programa de inclusão digital de Cabo Verde e que vai distribuir aos estudantes da educação básica cerca de 150 mil computadores do modelo *classmate*.

Além das experiências realizadas no hemisfério norte, muitos países, notadamente os da América Sul, implantam nas escolas públicas a modalidade de 1 para 1 com a intenção, pode-se dizer de forma generalizada, de melhorar a qualidade da Educação oferecida por essas instituições de ensino.

A Venezuela, desde 2008, desenvolve o Programa Canaima Educativo, com previsão de distribuição de *laptops* para todos os estudantes do 1º ao 4º grau das escolas públicas. Os computadores do Canaima são os mesmos usados em Portugal, com tecnologia da Intel, mas montados por uma empresa portuguesa. Em 2009 e 2010, foram distribuídos cerca de 680 mil *laptops*, que utilizam sistema operacional livre, também identificado como Canaima.

No Paraguai, o projeto “Paraguai Educa”, de âmbito regional, teve início em 2008, mediante a doação de *laptops* XO pela OLPC. O projeto é realizado por uma fundação sem fins lucrativos de mesmo nome e tem como objetivos promover uma aprendizagem

centrada no aluno, com base na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), bem como contribuir para o desenvolvimento de competências tecnológicas que permitam melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

A experiência peruana começou em 2008, com o programa *Um Laptop por Criança* em parceria com a OLPC, com previsão de distribuição de 800 mil computadores²⁷ XO. Até 2011, foram entregues cerca de 600 mil *laptops* e foram distribuídos os equipamentos para estudantes do ensino médio, beneficiando assim cerca de 15% das crianças matriculadas. O objetivo geral do programa é melhorar a qualidade da educação básica pública, especialmente das crianças em situação de extrema pobreza e alunos de escolas multisseriadas. Em abril de 2011, o governo anunciou a ampliação do número de computadores a ser distribuído e que, em parceria com a OLPC, passaria a fabricar, no Peru, o XO-1.75. Os aplicativos disponíveis no XO estão sendo traduzidos para as línguas Aymara e Quéchua, como forma de atender crianças indígenas.

Fazemos referência neste estudo, de maneira mais aprofundada, às experiências do Uruguai, por meio do Plano Ceibal, que universalizou em todas as escolas do País a distribuição dos *laptops* educacionais do modelo XO, e ao programa argentino Conectar a Igualdade.

2.6.3.1 Plano Ceibal - Uruguai

A história da implantação do projeto OLPC, no Uruguai, denominado "Una computadora por niño", começa oficialmente com o decreto de 18 de abril de 2007, mediante o qual o presidente Tabaré Vázquez cria o Projeto Ceibal, ao instituir que cada estudante de escola pública, assim como os professores, receberiam um computador portátil de forma gratuita. A execução do programa ficou a cargo do Laboratório Tecnológico do Uruguai (LATU).

Fizemos uma investigação pessoal sobre o Ceibal em Montevidéu e no Departamento de Florida, a 100 km da Capital uruguaia, e constatamos o quanto se tornou importante a presença do computador na vida das crianças e suas famílias. Chamou a nossa atenção, também, o fato de o Ceibal ser ligado direto ao gabinete da Presidência da República, o que suscita a hipótese de uma ação destinada a ser efetiva, independentemente da gestão

²⁷ De acordo com a página http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Dist.html foram distribuídos 797.352 *laptops* educacionais.

específica da Educação oficial. Essas constatações nos levaram a ter mais interesse ainda em aprofundar a nossa pesquisa na realidade do Uruguai.

Nos diversos documentos sobre o assunto, a iniciativa é nominada como projeto, programa e plano. Optamos por usar o termo plano porque é esse mais recorrente na documentação pesquisada, seja nos decretos-lei ou nos relatórios de ação e avaliação. Os documentos sobre a experiência do Plano Ceibal são abundantes, seja no portal institucional do Plano Ceibal (www.ceibal.org.uy) ou no portal destinado a abrigar conteúdos digitais e experiências de docentes com o uso do XO na sala de aula, por meio do endereço (www.ceibal.edu.uy).

Inicialmente foram doados pela OLPC 200 computadores aos estudantes da escola de Villa Cardal, um lugarejo de dois mil habitantes situado no Departamento de Florida. Uma das particularidades do Plano Ceibal é que ele é o primeiro e o único de cobertura nacional na modalidade 1 para 1, usando o OLPC.

A estratégia seguinte foi ampliar o acesso aos computadores para todas as escolas de Florida para, em seguida, se estender aos outros departamentos uruguaios. O Plano Ceibal, cuja ação está dividida em quatro fases, que serão posteriormente detalhadas, está vinculado ao Programa de Conectividade Educativa.

A escolha do nome para o programa é cheia de significados. Ao mesmo tempo em que é uma homenagem ao símbolo nacional do País, a flor do ceibo, a palavra Ceibal é um acróstico para Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

Os princípios que orientam o Plano Ceibal são a promoção da equidade, da igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens, democratização dos conhecimentos, respeito à Educação formal promovida pela escola, mas, ao mesmo tempo, incentivo a uma aprendizagem autônoma, considerando a importância dos estudantes aprenderem por eles mesmos a utilizar recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem.

Os objetivos gerais do Plano Ceibal, apesar de naturalmente abrangentes, expressam outro sentido ao incentivo das práticas educacionais mediadas pela tecnologia e parecem se colocar em outro plano além da simples adesão à proposta da OLPC. Entre eles, destacam-se: contribuir com a melhoria da qualidade da Educação mediante a integração da tecnologia à sala de aula, ao centro escolar e ao núcleo familiar, promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos da Educação primária, desenvolver uma cultura colaborativa em quatro linhas - criança-criança, criança-professor, professor-professor e criança-família-escola - além de promover o letramento digital e, ao mesmo tempo, a

consciência crítica para uso da tecnologia na comunidade pedagógica, sempre atendendo aos princípios éticos.

Os objetivos específicos situam-se, por sua vez, principalmente, na perspectiva de uso da tecnologia para incrementar a aprendizagem, como promover o uso do computador portátil como apoio às propostas pedagógicas da aula e do centro escolar, garantir que a formação e atualização dos docentes, tanto na área técnica quanto na pedagógica, favoreçam o uso educativo de novos recursos, produzir recursos educativos com base na tecnologia e propiciar a criação e o desenvolvimento de mais comunidades de aprendizagem, promovendo níveis de autonomia.

Como já exposto, o Plano Ceibal foi concebido para implantação em quatro fases, que podemos caracterizar como sendo "de dentro para fora", isto é, inicialmente foram privilegiadas as regiões do interior do país para, na fase final, beneficiar Montevideu e a região metropolitana. Ao todo o Uruguai possui 19 departamentos.

A primeira etapa funcionou com uma fase-piloto, em que foram feitos os ajustes necessários para o pleno desenvolvimento da proposta e compreendeu o primeiro semestre de 2007, quando a escola de Villa Cardal recebeu a doação de 200 computadores portáteis para alunos do primeiro ao sexto ano; a segunda fase corresponde ao segundo semestre de 2007, quando a totalidade do Departamento de Florida foi beneficiado com a distribuição dos computadores. Nesta etapa, foi realizado concurso para constituir a Coordenação Pedagógica do Plano Ceibal. A terceira fase se estendeu por todo o ano de 2008 e caracterizou-se pela ampliação do plano para todas as demais regiões do interior do País. A quarta e última fase teve início em 2009, quando o Plano Ceibal passou a atender escolas de Montevideu e região metropolitana. Desde então, amparado por decreto governamental, é intenção do programa beneficiar ainda escolas privadas e o ciclo básico de Educação secundária, que compreende estudantes do primeiro ao quarto ano.

Até 2009, foram entregues 380 mil computadores portáteis, somando-se os 362 mil dos estudantes aos 18 mil dos professores. Em 2010 foram entregues aos estudantes do segundo ano do ensino médio 100 mil novos computadores.

Em janeiro de 2010, foi criado, pela lei 18.640, o Centro Ceibal para Apoio a Educação da Infância e da Adolescência, que, entre outras funções, assume a gestão do Plano Ceibal, antes responsabilidade do Laboratório de Tecnologia do Uruguai.

O Plano Ceibal faz avaliações frequentes da implantação da tecnologia na escola na modalidade 1 para 1. Um dos primeiros estudos, realizados por ocasião da fase de implantação na Villa Cardal e que corresponde aos anos de 2007 e 2008, identifica questões

muito significativas para o bom funcionamento da iniciativa nas escolas uruguaias. Nessa avaliação foram realizadas consultas por meio de questionários aos professores, diretores, crianças e famílias de 44 escolas que tiveram máxima e mínima exposição ao Plano Ceibal.

O relatório feito pelo IRDC, Centro Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento, entidade canadense com atuação em vários países em desenvolvimento, foi coordenado por Sylvia Gonzalez Mujica e avaliou, além do Plano Ceibal, o Programa de Conectividade Educativa.

Uma das principais conclusões do estudo é que a capacitação e a motivação dos professores deve ser a prioridade para o uso das TIC na Educação primária. A pesquisa apontou que nessa fase da aprendizagem é o professor que determina as atividades a serem realizadas com o uso do computador e não foram identificadas iniciativas espontâneas propostas pelas crianças, a não ser nas turmas do sexto ano. Entre as recomendações do relatório está o fato de que as ações de capacitação docente devem acontecer preferencialmente de forma presencial, uma recomendação baseada nas entrevistas realizadas com os professores. Os pais, assim como os estudantes, compreendem que as iniciativas de uso do computador, na sala de aula e em casa, devem partir dos professores, o que implica, necessariamente, que os docentes estejam motivados e constantemente mobilizados para o uso do computador na modalidade 1 para 1.

O documento propõe, ainda, a realização de estudos regulares sobre os avanços na aprendizagem provocados pelo uso do computador, bem como ações de pesquisa que levem em conta a inclusão digital das famílias possibilitada pelo Plano Ceibal.

A avaliação de 2009 teve abrangência nacional e foi realizada por meio de entrevista a 5.682 crianças, 1050 professores, 200 diretores e 7.620 famílias. Também foi realizada uma atividade com as crianças usando o XO. De forma a complementar os dados, foram visitadas 20 localidades e escolas do interior e realizados encontros com pais e mães, além de entrevistas com professores, crianças e diretores.

Esse levantamento considerou ainda o acesso doméstico a computadores e internet e os dados mostram que, após a implantação do Plano Ceibal, as desigualdades de acesso à tecnologia foram reduzidas drasticamente. Segundo informações do Instituto Nacional de Estatística do Uruguai, em 2006, 80% dos lares não possuíam computador. De acordo com o relatório de monitoramento e avaliação de 2009, “todas as casas com pelo menos uma criança na escola pública haviam superado as barreiras de acesso ao computador e à internet após a implantação do Plano Ceibal”. (P. 1).

Uma das questões propostas pela avaliação do Ceibal, e que é muito relevante para esta investigação - visto que faz emergir as categorias propostas por Mead (2006) - foi sobre como as crianças aprenderam a usar o XO. Os resultados indicam que 45% das crianças aprenderam a usar o computador mediante a troca de saberes com crianças da mesma idade, enquanto 36% aprenderam sozinhas e apenas 19% com a ajuda do professor.

Cerca de 87% das crianças responderam ainda que ensinaram a outras crianças, pais e irmãos a usar o XO. De acordo com as respostas dos pais, 80% das crianças aprenderam o manejo básico do computador em menos de um mês, enquanto 60% fizeram isso em menos de duas semanas.

O relatório destaca como muito relevante o fato de que essa aprendizagem rápida sobre o manejo do computador acontece com crianças de todos os níveis socioeconômicos, e informa que nos lares de nível socioeconômico mais baixo, mais de 70% das crianças que não conheciam o XO aprenderam a usá-lo (p. 2).

O emprego do XO reduziu em cerca de 35% a audiência televisiva em casa, segundo as mães entrevistadas. Elas responderam que o tempo antes dedicado à TV agora é destinado às atividades com o XO e 37,4% garantem que as crianças estão mais ativas do que antes na pesquisa de materiais para uso escolar. Em média, o tempo destinado a atividades com o computador é de uma hora e meia por dia na realização de atividades como jogar, escrever, desenhar, fotografar, filmar e pesquisar materiais para a escola.

Já na escola, as principais atividades são escrever, desenhar e acessar a internet. O acesso à internet é uma atividade que acontece com maior frequência proposta por professores das séries maiores, enquanto a produção de texto no computador é atividade preferencial das turmas das séries iniciais. Um aspecto considerado pelos docentes na proposição de atividades com o uso do computador na sala de aula é a capacidade de conexão da escola. Os dados mostram que um em cada cinco professores usa o XO na sala de aula para atividades individuais todos os dias ou quase todos os dias, uma em cada oito disse que usa diariamente em trabalhos grupais e uma a cada três respondeu que usa para tarefas de casa uma ou duas vezes por semana.

Depois da criança, quem mais usa o XO em casa são os irmãos mais velhos, seguidos pelas mães. E os usos principais são a busca por informação geral, com destaque para temas relacionados à saúde, pesquisar materiais para a escola, no caso dos irmãos mais velhos, e também como forma de entretenimento.

A opinião dos diretores das escolas sobre o Plano Ceibal é muito positiva. 80% acreditam que o plano provocou uma melhora na autoestima das crianças, favorecendo o aspecto motivacional, e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças.

No relatório de avaliação Segundo Informe de Monitoramento e Avaliação do Plano Ceibal 2010, produzido pelo Departamento de Monitoramento e Avaliação do Plano Ceibal, foi usada a mesma amostra de escolas referentes à análise de 2009.

O estudo, dividido em dez capítulos, traz, de forma detalhada, entre outros temas, informações sobre as condições de acesso a computador e internet no Uruguai e em comparação com alguns países sul-americanos, bem como está se dando o uso do computador na escola e na família, incluindo ainda uma análise geral sobre o Plano Ceibal. Destacamos, como mais relevantes para o nosso estudo, os capítulos 3 e 8, que tratam, respectivamente, da evolução da apropriação tecnológica pela escola e das mudanças percebidas após a implantação do Plano Ceibal.

No que diz respeito à utilização do XO pelas escolas, a resposta dada pelos diretores é muito favorável ao Plano Ceibal, visto que 77% dos entrevistados asseveraram que o computador foi incorporado de alguma maneira às rotinas de sala de aula. Esses percentuais têm pouca variação mesmo em contextos socioculturais escolares menos favoráveis. Quando confrontados os dados de escolas rurais, o percentual de incorporação do computador às aulas se reduz de forma significativa e a justificativa para isso se relaciona ao fato de a conectividade nas escolas rurais ter ocorrido mais tardiamente.

Aos professores foi perguntando qual recurso eles utilizaram em sala de aula nos últimos 30 dias e tais recursos foram organizados em três eixos: tradicionais, audiovisuais e TIC, onde se localiza o XO. Os mais usados foram a lousa, no eixo tradicional, com 95%, o livro também da categoria tradicional com 93% e o XO da categoria TDIC com 90%. Esses dados oferecem pouca variação quando comparadas escolas urbanas e rurais e quando cotejados os contextos socioculturais da escola.

Mesmo sendo o terceiro recurso mais usado pelos professores em aula, 57% dos docentes conseguem identificar mudanças nas suas práticas de sala de aula quando utilizam o computador.

As questões que envolvem a formação docente indicam que boa parte, 33% dos professores de escolas urbanas e rurais, se considera insatisfeita com as estratégias formativas, enquanto 15% se dizem muito insatisfeitos e 27% se consideram satisfeitos. A maior parte deles, 55%, identifica como sendo o uso do XO em geral e do seu uso pedagógico como a área que necessita de maior formação. Essa necessidade de formação específica para o XO

pode ser o fato que justifica a escolha do uso do computador em terceiro lugar quando confrontado com recursos tradicionais.

Os estudantes, por sua vez, garantem que o uso do XO acontece com maior frequência para atividades em sala de aula, 85,3%, para jogos e entretenimento, 74,4%, e para baixar programas, 56,9%. É significativo o percentual de estudantes que responderam compartilhar o XO com a família, 49,3%.

Embora 77% dos diretores tenham afirmado que houve a incorporação do computador às rotinas de sala de aula, as respostas dos alunos indicam outra realidade: 20% dizem que usam o computador todos os dias, 26% de três a quatro vezes por semana, 44% de uma a duas vezes e 10% relatam que nunca usam. Considerando o maior percentual, 44%, não se pode dizer que houve exatamente uma incorporação, já que o uso está sendo de uma ou duas vezes semanais.

Entre os resultados identificados no capítulo 8 do relatório, foram mencionados pelos diretores das escolas os aspectos de maior influência do Plano Ceibal como sendo a motivação das crianças para o trabalho em sala de aula e para a aprendizagem, assim como aumento da autoestima.

Cerca de três quartos dos professores consideram que o Plano Ceibal traz benefícios a todos os estudantes, independentemente da conduta, da capacidade de aprendizagem e do rendimento. As mães, por sua vez, entendem que o uso do XO em casa possibilita a criação de espaços conjuntos entre pais e filhos, seja no momento da realização da tarefa escolar, seja na busca de material de interesse comum na internet.

Para acompanhar a implantação do plano, foi criado o Centro Ceibal que reúne todas as informações referentes ao Plano Ceibal, por meio da página eletrônica www.ceibal.org.uy, que, por sua vez, criou o portal www.ceibal.edu.uy, destinado aos estudantes, professores e família, e que, ao modo de um repositório, disponibiliza diversos conteúdos digitais adequados à Educação primária e média básica, bem como, entre outras coisas, informa sobre as capacitações oferecidas aos docentes, e expressa informações variadas sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O documento “Profundizando en los efectos del Plan Ceibal”, de agosto de 2013, produzido por pesquisadores do Instituto de Economía – FCEyA – UdelaR e pelo Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), do México, em uma abordagem quantitativa, foca a avaliação na aprendizagem dos conteúdos de Espanhol e Matemática. A coleta de dados se deu em quatro momentos, no período entre 2006 e 2012, e a primeira coleta

aconteceu quando os alunos que receberam o *laptop* educacional estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental, e a última, quando estavam na escola secundária ou técnica.

Os resultados não são muito animadores. Segundo o estudo, os resultados do Plano Ceibal em Matemática e Leitura são praticamente inexistentes no nível geral e também quando associado às condições socioeconômicas dos estudantes. A pesquisa não identificou também dado relevante nas habilidades relacionadas ao uso da internet.

Os pesquisadores identificaram o fato de que, apesar do Plano Ceibal ter contribuído para a redução da exclusão digital das famílias uruguaias, e ser reconhecido como ação significativa na Educação pública, o uso dos *laptops* educacionais ainda não é massivo na sala de aula e o principal emprego está relacionado à realização de pesquisas pela internet.

Os pesquisadores garantem que outras pesquisas apontam resultado semelhante, ou seja, são poucos avanços na aprendizagem dos estudantes em experiências com a introdução do computador na sala de aula.

O estudo, mesmo com resultados negativos, aponta para várias possibilidades de uso intensivo do computador, com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem, e recomenda que as próximas fases de avaliação estejam centradas nesse aspecto e em outras habilidades cognitivas que tenham sido impactadas pelo uso regular do computador.

O estudo qualitativo *Ceibal: los próximos pasos*, coordenado pelo professor canadense Michael Fullan, avalia o Plano Ceibal nos últimos cinco anos e reconhece que, nesses primeiros anos, embora o Ceibal tenha se desenvolvido na escola, o foco não estava nas estratégias em termos de ensino e aprendizagem.

Fullan (2013, p. 3) considera que uma mudança dessa envergadura deve contar com estratégias “centradas na cultura do ensino e da liderança, cujo objetivo deve apontar para o desenvolvimento de todo corpo docente, o que implica na influência do poder do grupo de professores e gestores, de modo que influencie na aprendizagem dos alunos”. Para Fullan (2013, p. 4), mesmo sendo um plano idealizado por instituições governamentais, quem faz a proposta acontecer no dia a dia são os docentes, por isso esse trabalho necessita ser orientado por alguns critérios, tais como “o fomento à motivação intrínseca de professores e alunos; comprometer os educadores e alunos na melhoria contínua do ensino e da aprendizagem; inspirar o trabalho coletivo e envolver todos os professores e alunos”.

Fullan (2013) reconhece que os avanços do uso combinado de estratégias relacionando a tecnologia com a Pedagogia ainda estão por vir, mas propõe que o Plano

Ceibal tome como referência os estudos do ITL²⁸, cujo eixo está no entendimento de que os alunos são a parte central da aprendizagem que levarão para a vida e para o trabalho. Para isso, são necessários investimentos em um tipo de aprendizagem mais profunda, a qual tem como características os seguintes aspectos: “pedagogias centradas no aluno; aprendizagem que se amplia para além da sala de aula, e uso das tecnologias de informação e comunicação a serviço de objetivos de aprendizagem bem concretos e específicos”. (FULLAN, 2013, p. 5).

O estudo é propositivo e sugere um conjunto de iniciativas para a próxima fase do Plano Ceibal. Este deve eleger, nessa fase, as seguintes prioridades: ações que envolvem o ensino da Matemática, de leitura-escrita, incluindo Espanhol e Inglês, e reduzir as taxas de repetência nos três anos do Ciclo Básico, o que corresponde ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para que elas se concretizem, é necessário que a equipe do Plano Ceibal e as demais autoridades educacionais estejam juntas, em uma ação articulada, com vistas a cumprir essas metas e oferecendo todas as condições para tal cumprimento; desenvolver as funções dos Mestres de Apoio Ceibal²⁹, diretores de escolas e inspetores, para que apoiem a realização das metas em cada escola, e incentivar a capacidade profissional dos professores com as devidas condições de trabalho para praticar as metas definidas.

O estudo conclui que o cenário para que essas metas sejam alcançadas é deveras favorável, visto que está em um curso um conjunto de ações, como a plataforma CREA³⁰ e o próprio portal do Plano Ceibal, que servem como suporte para o trabalho dos docentes, incentivando-os a avançar no uso do *laptop* educacional.

É impossível não estabelecer comparações entre o Plano Ceibal e o Projeto Um Computador por Aluno no Brasil, especialmente no que diz respeito à continuidade. No caso do Uruguai, a cada ano, são estabelecidas novas metas para que haja avanços significativos na perspectiva da aprendizagem, sem contar o caráter contínuo e permanente das avaliações que possibilitam ajustamentos no processo, enquanto, no caso brasileiro, o Projeto UCA não

²⁸ Ensino e aprendizagem inovadora, do inglês Innovative Teaching and Learning (ITL). Trata-se de um programa de pesquisa, financiado pela Microsoft, com o objetivo de investigar os fatores que promovem a transformação das práticas de ensino e do impacto que tais alterações têm sobre os resultados de aprendizagem dos alunos. <http://www.itlresearch.com/>

²⁹ Função criada em 2009 para incentivar que docentes, no contraturno, possam contribuir com os seus colegas no uso dos computadores educacionais. O Mestre de Apoio Ceibal, MAC, atua de forma integrada na escola, com os professores e a gestão escolar. Fonte: <http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/mayo2010/REGLAMENTO_DE_MAESTROS_DE_APOYO_AL_PLAN_CEIBAL.pdf>.

³⁰ Plataforma virtual criada para facilitar o trabalho dos docentes na gestão de conteúdos educacionais, funciona também como espaço de capacitação virtual. <http://crea.ceibal.edu.uy/>

conseguiu avançar nem mesmo na universalização da oferta de *laptops* para o conjunto das escolas brasileiras.

O que se percebe são esforços isolados em garantir que as experiências continuem acontecendo nas escolas, e que a formação dos docentes seja mantida, como acontece no Ceará, com o acompanhamento de todas as escolas e com a realização do Seminário UCA, que em 2014 completou a sua terceira edição.

A seguir, um relato da experiência da Argentina.

2.6.3.2 Programa Conectar Igualdade – Argentina

O Programa Conectar Igualdade foi concebido como uma política de Estado, criado pelo Decreto Presidencial 459/10, e é gerido pela articulação entre o Ministério da Educação, a Administração Nacional de Seguridade Social, o Ministério de Planejamento Federal, Investimento Público e Serviços e a Chefia de Gabinete dos Ministros. Teve como antecedente o projeto “Una computadora para cada alumno”, criado em 2009, destinado aos estudantes do segundo ciclo das escolas públicas da gestão estatal.

O Programa tem como princípio revalorizar a escola pública e melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Prevê a distribuição de 3 milhões e 500 mil de computadores portáteis a estudantes e professores das escolas de Educação Secundária Orientada, Educação Técnica Profissional, Educação Especial e aulas digitais para os Institutos Superiores de Formação Docente de todo o País, nos anos de 2010 e 2013. Até setembro de 2013 foram entregues 3.437.206 *notebooks*, número próximo da meta de 3.500.000 mil distribuídos em todo o País³¹. Os *laptops* educacionais são acompanhados de servidores e roteadores com vistas a organizar uma rede em cada unidade escolar.

Os modelos de *laptops* educacionais usados pelo Programa Conectar Igualdade são Bangho (fabricação argentina), CDR (fabricação filipina), Depot (fabricação estadunidense), Edunec, Exo (fabricação argentina), Lenovo (fabricação chinesa), Maghallaes (fabricação ianque feita pela Intel e montagem portuguesa), Noblex (fabricação argentina), Positivo (fabricação brasileira) e Samsung (fabricação coreana) e usam dois sistemas operacionais, Linux e Windows. Um grande diferencial do Programa Conectar Igualdade diz respeito à performance dos equipamentos, todos com disco rígido de 250 GB e memória de

³¹ Segundo informações disponíveis em: <<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>>. Acesso em: 20 set. 2013.

1GB, enquanto as máquinas do Programa UCA, por exemplo, têm memória de 512 MB e disco rígido de 4GB.

Foram realizadas ações de formação docente, incorporação das tecnologias de informação e comunicação nos conteúdos curriculares e desenvolvimento de produções e conteúdos digitais de qualidade para usos nas ações de ensino e aprendizagem. O *laptop* distribuído ao professor conta com um conteúdo especialmente desenvolvido para colaborar no planejamento das atividades com o uso do computador. Por intermédio do “Escritorio del docente” estão disponíveis diversas propostas metodológicas, que incluem sequências didáticas, atividades, vídeos, biblioteca, cursos e programas educativos para estimular o docente na utilização dos computadores. Os computadores dos estudantes também foram preparados com um conjunto de recursos disponíveis no “Escritorio Alumnos”, com jogos, programas, vídeos, livros digitais, atividades e cursos.

Entre os objetivos do Programa Conectar Igualdade, estão a promoção da igualdade de oportunidades a todos os jovens do País, proporcionando um instrumento que possibilita a redução da exclusão digital, além de incorporar as famílias para que sejam participantes atuantes, formar sujeitos capazes de utilizar o conhecimento como meio para compreender e transformar seu entorno social, econômico, ambiental e cultural, recuperar e valorizar a escola pública, buscar aproximação com os interesses, necessidades e demandas dos alunos, bem como garantir a eles maior possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Os alunos e docentes são incentivados a levar o computador para casa com o propósito de incluir a família no processo de aprendizagem. Assim como foi pensado um espaço para os docentes e estudantes, com os “Escritorio del docente” e o “Escritorio Alumnos”, foi criado um “Escritorio de Familia”, com informações sobre o Programa “Conectar a Igualdade”, sobre o uso responsável das tecnologias de informação e comunicação e um conjunto de sugestões de páginas eletrônicas para que a família possa visitar. A Área de Avaliação e Acompanhamento do Programa realizou um levantamento referente à primeira etapa de implantação e que corresponde ao período de outubro a dezembro de 2010, por meio de visitas a 39 escolas, entrevistas com 366 membros da comunidade escolar e questionários sobre a percepção das pessoas quanto ao “Conectar a Igualdade”.

Os dados obtidos no estudo indicam que houve muitas dificuldades de ordem técnica e logística, o que implicou a falta de conexão à internet em muitas escolas, comprometendo o uso dos *netbooks* nas escolas.

A implantação da modalidade 1 para 1 provocou distintas percepções acerca do Programa. Enquanto uns têm a compreensão de que se trata de um direito, outros dizem se tratar de uma política assistencialista, e ainda há os que consideram a distribuição dos computadores como um prêmio. Os professores, por sua vez, reclamam tempo e capacitação para uso dos *laptops*, mas reconhecem que o programa incentiva um processo de mudança que se faz necessário. Houve ainda queixas quanto à distribuição de computadores para os docentes, o que em algumas escolas não chegou à meta prevista de 10% do número de *laptops* recebidos pelos estudantes.

O nível de satisfação dos membros da comunidade escolar com a fase inicial do Programa varia de muito alto, com 22,5%; alto, 35%; e, por fim, regular, com 42,5%. Adultos e estudantes têm visões diferenciadas sobre o “Conectar a Igualdade” na escola. Enquanto 85% dos adultos consideram que o programa é fundamental para a escola, esse percentual cai para 69% segundo a opinião dos estudantes. Por outro lado, os dois segmentos têm opiniões muito próximas quando perguntados se o programa contribui para a conclusão da escola secundária: 62% dos adultos responderam afirmativamente e 61% dos estudantes também.

O relatório expressa um conjunto de recomendações, como criar um número de telefone 0800 para tratar das questões de ordem técnica, reforçar o serviço de assistência técnica externa, estimular atividades dentro e fora da escola, fortalecendo laços de solidariedade e colaboração, oferecer meios para uso dos *netbooks* na escola e com as famílias, estar atento à relação entre experiência e saber, tanto no nível do estudante e docente e dos novos vínculos que passam a se estabelecer entre eles, articular o Programa “Conectar a Igualdade” com outras políticas que fortaleçam a permanência dos estudantes na escola, elaborar políticas que orientem os processos de mudança para a integração das TDIC na modalidade 1 para 1, realizar um acompanhamento das experiências, facilitando a transição da etapa de experimentação para a etapa de integração, inserir as TICs na maior quantidade de espaços curriculares, incentivar o uso dos *laptops* com fins educacionais, além do uso recreativo e social.

Considerando os resultados analisados nos estudos e pesquisas desenvolvidas neste capítulo, abordaremos a seguir como a implementação do Projeto UCA vem ocorrendo na Escola Flor de Maravilha, como anteriormente anunciado.

3 AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O pesquisador é alguém que se compõe de curiosidades, dúvidas e inquietudes, não apenas para descrever a realidade social, mas também para compreendê-la, senti-la e, então, contribuir para transformá-la.

As nossas curiosidades e questões a serem investigadas pela pesquisa situam-se no terreno surpreendente do cotidiano escolar e, nesse sentido, convém retomar o que foi expresso com relação aos objetivos desta investigação.

- a) Compreender as experiências de multiletramentos no contexto da escola com o uso do *laptop* na perspectiva infantojuvenil;
- b) identificar, descrever e analisar eventos de multiletramentos que foram desenvolvidos nos usos cotidianos dos *laptops* educacionais;
- c) conhecer os usos que os estudantes fazem do computador na sala de aula e fora da sala de aula; e
- d) perceber se os usos frequentes do computador na escola implicam a constituição de uma cultura digital e qual a natureza dela.

A investigação está numa perspectiva qualitativa cujo levantamento de dados centrou-se em uma abordagem etnográfica de caráter multirreferencial, mediante observação participante com registros no Jornal da Pesquisa, bem como da realização de entrevistas individuais com a professora e estudantes do 6º ano.

A unidade de análise considerada foi o “evento de multiletramento” adaptando à perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, o conceito de Heath (1982) que nomeou “evento de letramento” como sendo “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. (HEATH, 1982 *Apud* PICCOLI, 2009, p. 5).

Piccoli (2009, p. 6) entende que os eventos de letramentos “considerados como episódios observáveis emergem de práticas de letramento e são por elas moldadas”.

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Para visualizar tal transição, os autores (2007, p. 195) apontam a necessidade de descrição sistemática de um evento através de seus componentes-chave: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos. Assim, um evento recorrente passa a ser uma prática de letramento. (PICCOLI, 2009, p. 6).

Street (1993) acrescenta que é necessário considerar os significados culturais das práticas de letramento porque tais práticas se situam no contexto em que os sujeitos estão inseridos. A contribuição de Street aos estudos do letramento se deu no sentido de romper com a noção de letramento como algo neutro relacionado a uma habilidade técnica. O pesquisador, uma principais referências dos Novos Estudos do Letramento, propõe é que o letramento precisa ser encarado como “uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas”. (PICCOLI, 2009, p. 4).

De acordo com as proposições de Heath (1982) e Street (1993), nesta pesquisa, trabalhamos com a noção de “eventos de multiletramentos” em contextos culturais específicos, para referir-se às experiências observadas no cotidiano da sala de aula da Escola Flor de Maravilha.

Diante do conjunto de dados coletados por ocasião das sessões de observação e acompanhamento das aulas das turmas dos 6º anos A e B da Escola Flor de Maravilha, totalizando 78 sessões em 2013, elegemos para compor o corpo empírico desta pesquisa determinadas situações de escrita, oralidade, leitura e produção fotográfica mediadas pelo *laptop* educacional. A análise toma como referência os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; 2013), segundo os quais é necessário considerar as diferenças culturais, linguísticas e a multimodalidade dos textos em circulação no sentido de promover uma aprendizagem que favoreça a plena participação social.

Portanto, esta investigação também está alinhada com o que postula Boaventura de Souza Santos (1998). Contrapondo-se ao paradigma antes dominante, que defendia a ideia de que "conhecer significa quantificar", Souza Santos propõe a emergência do paradigma social, como forma de superar a fragmentação da realidade proposta pela modernidade. Santos (2006, p. 155) defende a ideia de que toda forma de conhecimento implica autoconhecimento e argumenta que a modernidade ocidental se assentou na base de duas epistemologias por ele denominadas “conhecimento-regulação” e “conhecimento-emancipação”³².

No contexto da modernidade ocidental, as possibilidades de emancipação foram reduzidas em função das investidas do capitalismo, dando espaço para o crescimento do conhecimento-regulação e, assim, a ciência moderna, antes uma forma de conhecimento, se

³² Segundo o autor, “no conhecimento-regulação a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem; no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade”. (2006, p. 155).

“converte no monopólio do conhecimento válido e vigoroso, consagrando a epistemologia positivista, em detrimento das epistemologias alternativas”. (SANTOS, 2006, p. 155).

Consoante Boaventura de Souza Santos (2006, p. 155-156),

No início do século XXI, pensar e promover a diversidade e pluralidade, para além do capitalismo, e a globalização, para além da globalização neoliberal, exige que a ciência moderna seja não negligenciada ou muito menos recusada, mas reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar de sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade a discriminação, tenham ou não por referência um horizonte não capitalista.

Em oposição à “monocultura do saber”, Santos (2006, p. 154) postula a necessidade de que haja uma “articulação entre as estruturas do saber moderno/científico/ocidental e as formações nativas/locais/tradicionais”, o que ele nomeia como “uma ecologia de saberes”, porque argumenta, “o futuro encontra-se, assim, na encruzilhada dos saberes e das tecnologias”.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se porque ela se volta para a compreensão “dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”. (PÁDUA, 1997, p. 31). Permite perceber “a realidade não como verdade absoluta e objetiva, mas teia de relações estruturadas às quais os agentes sociais atribuem significados”. (FREITAS, 1999, p. 52). Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o outro vira sujeito, na medida em que os dados sobre o mundo social são constituídos nos processos de comunicação (BAUER *et al.*, 2002, p. 20).

Este estudo faz abordagem do tipo etnográfica, na perspectiva de André (1995, p. 28), que aponta para um trabalho com os princípios gerais da etnografia adaptados ao estudo dos processos educacionais mediados pela tecnologia.

A opção por uma abordagem metodológica em uma investigação científica acontece em função das questões da pesquisa, do contexto em que ela está situada e também depende, em certa medida, de uma escolha política do pesquisador. Tem relação com suas crenças, com a sua forma de ser e estar no mundo e com o que ele pretende com a sua proposta investigativa.

Reconhecer esse lugar do pesquisador significa que o fazer científico se organiza em função de subjetividades e de variáveis nem sempre quantificáveis. Como lembra Clifford (2002, p. 43), “nem a experiência nem a atividade interpretativa do pesquisador científico podem ser consideradas inocentes”; ou, como anota André (1995, p. 117), “[...] o que faz um

etnógrafo não é um retrato [...] da realidade, mas a sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor”. É, portanto, um campo em aberto, permeado por perguntas, reflexões e, às vezes, respostas.

Como expresso na Introdução, essa disposição “à aventura de encontrar o outro” através da pesquisa, nos levou a uma aproximação com a Antropologia Social que “toma como ponto de partida a posição e ponto de vista do outro, estudando-o por todos os meios disponíveis”. (DAMATTA, 2010, p. 172).

A experiência etnográfica, que vivenciáramos durante a pesquisa de mestrado, mostrou-se novamente a opção mais adequada aos propósitos desta investigação, porque há fenômenos, como acentua Malinowski (1976, p. 31), que precisam ser observados em “pleno funcionamento”, e é esse o caso. Como deparar os “os imponderáveis da vida real” para compreender os usos do *laptop* educacional em sala de aula, sem acompanhar as atividades no momento em que acontecem?

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstituir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A Antropologia é uma ciência interpretativa, “destinada antes de tudo a confrontar subjetividades e delas tratar”. (DAMATTA, 1978, p. 35). Com esteio nela, é possível dimensionar o fazer etnográfico como sendo esse exercício de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, como postula DaMatta (2010), mediante “a observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade”. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 14).

As experiências dos primeiros etnógrafos nos serviram de guia para a apreensão da importância do trabalho de campo, base da ação de todo pesquisador que trabalha com a etnografia, e, conseqüentemente, da relação com os informantes, especialmente Malinowski, que, com o seu *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, “estabeleceu a validade científica da observação participante”. (CLIFFORD, 2002, p. 27).

A atividade etnográfica se consolidou com os estudos sobre povos nativos em comunidades afastadas da Europa e dos Estados Unidos. No caso brasileiro, as pesquisas sobre os povos indígenas vão constituir o que podemos chamar de tradição etnográfica nacional.

Fazer etnografia requer sensibilidade e rigor metodológico. Não se trata simplesmente de se opor à tradição positivista das Ciências Naturais; é necessário “servir simultaneamente ao diabo da objetividade e da teoria científicas e ao deus da arte e da sensibilidade interpretativas”. (ZALUAR, 1995, p. 2, 3).

A pesquisa etnográfica se caracteriza, entre outras coisas, pelo trabalho de campo empreendido pelo antropólogo. Foi possível, pelas mãos de DaMatta (1978), compreender que antes da chegada ao campo, é necessário percorrer outros trajetos, os quais ele identifica como momentos fundamentais de uma pesquisa etnográfica. Então, a fase 1, denominada Teórico-Intelectual, é aquela em que o pesquisador se aproxima do seu universo de pesquisa pelos livros e documentos; a fase 2, ou período prático, é caracterizada pela preparação para o empreendimento da pesquisa de campo, em que é necessário definir o que vai ser levado, desde alimentação, roupas e utensílios, no caso das investigações em que o etnógrafo passa a viver com as comunidades pesquisadas, e a fase 3 ou pessoal existencial.

Essa etapa DaMatta (1978, p. 25) define como “globalizadora e integradora”, porque articula a história de vida do pesquisador com as teorias estudadas e com o exercício em si da pesquisa, em um encontro do pesquisador com seu ofício, deixando mais claras as diferenças entre o seu mundo e o mundo do outro.

A atuação do pesquisador em campo é também abordada por Oliveira (2006), para quem, três ações são fundamentais para o empreendimento etnográfico, que podem ser sintetizadas como olhar, ouvir e escrever.

A domesticação do olhar é premissa para a atuação no campo, “Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”. (OLIVEIRA, 2006, p. 7). DaMatta (2010, p. 218) também postula o argumento de que “[...] todo etnólogo só poderá ‘enxergar’ aquilo que está preparado para ver”.

Mesmo domesticado, esse olhar, assim como o ouvir, são condições necessárias para conhecer “por dentro” a sociedade e a cultura do outro. E é esse conhecimento de quem “esteve lá” que será evocado “durante toda a interpretação do material etnográfico no processo de sua inscrição no discurso da disciplina”. (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

O trabalho de campo pressupõe uma relação de confiança constituída com os sujeitos da pesquisa; ação também balizadora da atuação do etnógrafo, como evidencia Cardoso de Oliveira (2006, p. 13):

Trocando ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior,

metodologicamente falando [...]. O Ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação.

Sobre o ato de escrever, o autor o defende como parte constituinte da observação sistemática, quer dizer, só existirá texto, se houver de fato observação. “[...] é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática”. (OLIVEIRA, 2006, p. 23). Com efeito, etnografias são ficções “não como falsidade, mas no sentido de algo ‘feito’, ‘algo construído’”. (PEIRANO, 1992, p. 136). Para Geertz (1989, p. 4),

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter em diário, e assim por diante. [...] o que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Por isso, em etnografia, se costuma usar o verbo empreender. Fazer etnografia é realizar um empreendimento investigativo de interpretação, cujo fundamento está no vínculo entre pesquisador e sujeitos como sendo o sentido de existência da Antropologia: “só existe antropólogo, quando existe um nativo transformando-o em informante”. (DAMATTA, 2010, p. 197). “Como poderei chegar a captar essa realidade social se não me coloco diante dela como semelhante aos que dela tiram a honradez, a dignidade e o sentido da existência?” - Questiona DaMatta (2010, p. 177).

Geertz (1989, p. 10), por sua vez, entende que a interpretação proposta pela etnografia ocorre por meio do contexto cultural.

[...] o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Daí por que podemos dizer que o trabalho da etnografia é reconhecer o outro, estranhando-se. “Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos”. (LAPLANTINE, 2007, p. 169.).

Laplantine (2007, p. 193) também considera que, no exercício etnográfico, é necessário deixar-se contaminar pela realidade estudada, mergulhar no universo investigado. “Trata-se de uma atividade claramente teórica de construção de um objeto que não existe na realidade, mas que só pode ser empreendida a partir da observação de uma realidade concreta, realizada por nós mesmos”.

Para empreender um estudo etnográfico no contexto escolar, Marli André (1995, p. 43) ensina ser necessário considerar as dimensões institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural. E é justamente a dimensão instrucional que “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento”.

No caso desta pesquisa, o *locus* de observação é, especialmente, a sala de aula, onde essa dimensão instrucional se mostra de modo mais evidente. André (1995, p. 43) acredita que “O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos”.

Esse também é o nosso interesse: conhecer cada um dos sujeitos estudantes envolvidos nas atividades com o uso do *laptop* educacional, mas enfatizando, como já explicitado, a perspectiva das culturas juvenis, porque acreditamos, assim como André (1995, p. 72), que “[...] o aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns. O que parece ser necessário é [...] Que descubramos formas de trabalhar com eles”.

A seguir delineamos o perfil da escola onde foi realizada a pesquisa, bem como alguns exercícios de observação participante realizados no contexto da sala de aula.

3.1 Descoberta dos lugares e interação com os sujeitos da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha ³³está localizada no bairro do Montese. Na década de 1960, integrava as Escolas Reunidas de Nazaré, e com a fusão de outras três unidades escolares, passou a ter essa designação, conforme o Decreto Estadual nº 11.493, publicado no Diário Oficial do Ceará, no dia 30 de outubro de 1975.

Estima-se que, nesses 39 anos, tenham passado pela escola cerca de 18 mil alunos. Atualmente, ela possui 554 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. À noite a escola tem 75 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O laboratório de informática foi inaugurado em 2007 e é utilizado para atividades de pesquisas e usos de *softwares* educativos. Muitas vezes, quando algum professor falta, os alunos são levados ao laboratório para que não fiquem sem aulas.

³³ Optamos pelo resguardo do nome da escola, substituindo-o por um nome de fantasia.

Em 2009, a Escola obteve 3,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, em 2011, o resultado ficou em 3,4. Segundo o Portal do IDEB³⁴, o resultado de 3,4, é composto com base em dois aspectos: a progressão ao longo dos anos, também denominada fluxo - que é a média das taxas de aprovação nas séries do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano - e a taxa de aprendizado, equivalente às notas de Português e Matemática.

No caso da Escola Estadual Flor de Maravilha, o fluxo ficou em 0,74, significando que, de cada 100 alunos, 26 não foram aprovados. Por outro lado, houve aumento no índice de aprendizagem de 4% em 2011.

A Unidade Executora da escola mantém um *blog* com informações sobre a rotina escolar e, próximo à sala dos professores, um mural no qual são mostrados os recursos que a escola recebeu no período 2010/2011.

O Plano de Desenvolvimento da Escola, “que é considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”³⁵, destinou 18 mil reais à instituição e o Programa Dinheiro Direto na Escola repassou cerca de 10 mil reais.

Este programa tem como objetivo a melhoria das condições físicas e pedagógicas da unidade escolar. Os recursos são repassados à escola de acordo com os dados do censo escolar³⁶. A Escola de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha recebe ainda recursos do Programa Mais Educação³⁷, que possibilita a oferta de atividades optativas com vistas a melhorar o ambiente escolar. Para o biênio 2010/2011, referido programa repassou o montante de 6 mil e 800 reais para as oficinas de Letramento, Matemática, Informática, Capoeira e Banda Fanfarra que beneficiam cerca de 80 alunos.

Percebe-se na escola Flor de Maravilha um esforço para envolver a comunidade escolar, a saber, estudantes, pais e educadores, nas atividades desenvolvidas, como foi possível observar em algumas atividades em 2011, como o Dia da Família na Escola, realizado no dia 04 de fevereiro, na Páscoa, comemorada no dia 19 de abril, na festa do Dia das Mães, no dia 14 de maio, e por ocasião do lançamento, na escola, do Projeto Um

³⁴ Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/63993-eef-estado-do-parana/ideb?etapa=9&rede=estadual>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 20 maio 2011.

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12320>. Acesso em: 20 maio 2011.

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 maio 2011.

Computador pro Aluno, no final de junho de 2011. Também em 2013, com as reuniões convocadas para a discussão sobre a eleição da direção da escola, com a comemoração do Dia das Mães e com o evento de abertura dos Jogos Interclasses.

Como exemplo de êxito desse esforço, citamos a comemoração da Páscoa, em 2011, que aconteceu nos períodos da manhã e da tarde, reunindo educadores e estudantes desses turnos. Foi organizada pelo conjunto dos professores que preparou apresentação de *slides* com textos religiosos, dramatização de uma passagem bíblica feita pelo grupo de teatro da instituição, seguida de uma reflexão feita pela vice-diretora. A atividade foi encerrada com a apresentação musical do professor do Projeto Mais Educação e foi um dos momentos mais marcantes, visto que despertou muito a atenção dos estudantes. Após esse momento, o lanche – sanduíche com refrigerante de uva – foi servido pelos professores aos alunos.

3.1.1 Identificação e vivência

A primeira vez que visitamos a Escola de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha foi como voltar no tempo. Não havia registro da escola no cruzamento da avenida Alberto Magno com Professor Costa Mendes, mas os nomes das ruas saltaram à memória inesperadamente. Aquele entorno era bem conhecido. Nosso nascimento ocorreu na avenida 14 de julho, hoje avenida Professor Gomes de Matos e vivemos no bairro até os dez anos, e sempre voltamos para as visitas aos familiares que ainda residem nas redondezas. As lembranças são boas das brincadeiras na calçada, passeios pelas ruas de terra, as idas à feira livre do Benfica, a missa na Igreja de Nazaré, as visitas à casa das avós.

Aos poucos, fomos reconhecendo os lugares: a mercearia que vendia maria-maluca, a farmácia, a padaria, as casas de pessoas queridas. Tudo chegou muito rápido; em *flashes* redescobrimos aquela geografia que não sabíamos ainda parte de nós.

As boas lembranças misturam-se ao cheiro do café que invadia a sala dos professores da escola que acolhia os visitantes. Estávamos curiosa para conhecer a “Flor de Maravilha”, porque não nos lembrávamos de uma escola, justo ali, por onde caminhamos tantas vezes e, também, pela expectativa que criáramos de saber mais daquele lugar que se transformava para receber os computadores do Projeto Um Computador por Aluno.

Para nós foi motivo de contentamento encontrar salas de aula em reforma para receber teto de PVC, ar-condicionado instalado, novo mobiliário e a equipe de docente em formação para conhecer o *laptop* educacional e inseri-lo nas suas práticas pedagógicas. Parecia que uma nova escola se erguia bem diante dos nossos olhos. Era fácil imaginar aquele

pátio de paredes verdes e piso de mosaico encerado, abrigando meninos e meninas com os computadores portáteis, apertando aqui e ali, descobrindo outro mundo por meio das telas de cristal líquido de sete polegadas.

A diretora apresentava a escola à equipe da Universidade Federal do Ceará diante dos olhares curiosos de professores e alunos. A equipe da Universidade Federal do Ceará (UFC) esquadrinhou o espaço. Era necessário apresentar relatório minucioso ao MEC com informações sobre segurança da sala, que serviria de abrigo para os computadores – a chamada sala forte – sobre a capacidade da rede elétrica, as condições das salas de aula para comportar cada estudante do ensino fundamental e médio, fazendo uso do computador na aula, a existência de conexão com a internet, os armários que acomodariam os computadores, enquanto eram carregados para uso.

Estávamos duplamente animada. O reencontro com o bairro do Montese nos comoveu e nos víamos naquelas ruas, menina de cabelos desalinhados, saltando as poças d’água no caminho entre a nossa casa e a da avó, sentindo a brisa da noite e ouvindo um coaxar bem longe, mas que, mesmo assim, nos amedrontava.

O outro contentamento estava no presente. Em sabermos daquela escola tão limpa, organizada, com jardim modesto e, mesmo com pouco espaço para brincadeiras dos estudantes, havia uma renovação com a promessa da chegada de 500 *laptops* educacionais. Essa escola não se parecia em nada com as instituições públicas de ensino que sempre foram estigmatizadas pelo senso comum como sendo essencialmente espaços de carência. Claro que não há como ignorar os muitos problemas que afetam a Educação pública brasileira, e que certamente se faziam presentes ali, mas o retrato em preto e branco, insistentemente veiculado nos meios de comunicação, não encontrava correspondência direta nas cores daquela manhã, com o burburinho de meninos e meninas que faziam fila para o lanche, com a vida que teimava em acontecer a despeito de tantas dificuldades. Afinal, a escola se preparava para receber um computador para cada aluno, realidade que naquela ocasião estava distante até da maioria das escolas privadas.

Naquele momento, tivemos a certeza de que gostaríamos de que acontecesse ali a nossa investigação de doutorado. Queríamos fazer parte daquele cotidiano, conhecer os estudantes, professores e funcionários e acompanhar de perto as mudanças que estariam por vir com a implantação do Projeto Um Computador por Aluno. Queríamos estabelecer com aquelas gentes o “envolvimento compreensivo”, a que se refere Alba Zaluar em *A Máquina e a Revolta* (1985, p. 11).

Aprendéramos, em experiências, que é preciso enxergar o outro como a nós mesmos, como defende DaMatta (1978), e que, mesmo sendo estranha àquele contexto, seria possível mergulharmos na sua rotina e apreendê-la, “sem paternalismo e sem recusa à dignidade daquelas pessoas”. (ZALUAR, 1985, p. 11).

O lançamento oficial do Projeto UCA na Escola Flor de Maravilha aconteceu em junho de 2011, depois de realizada parte da reforma física, em que as salas foram forradas e algumas receberam ar-condicionado, com a construção da sala para abrigar os computadores e foram realizados ajustes na rede elétrica e na configuração da internet.

Nos primeiros meses de 2011 aconteceram várias aulas experimentais com o uso do *laptop* ao mesmo tempo em que os professores eram capacitados no uso do equipamento e nas possibilidades pedagógicas de inclusão dele nas rotinas da sala de aula. Com o lançamento do Projeto UCA, que contou com a presença das famílias dos estudantes, das autoridades da Secretaria de Educação do Estado e da Universidade Federal do Ceará, a intenção era de que o computador fosse usado continuamente nas aulas. E foi o que aconteceu em algumas turmas e algumas disciplinas, o que era sempre comemorado pelos estudantes: “Oba, hoje tem UCA”!

3.1.2 O movimento etnográfico-crítico: as balizas da entrada no campo

No nosso empreendimento etnográfico, seguindo as proposições de DaMatta e de Tchékhev, fizemos um bom levantamento bibliográfico sobre a temática. Identificamos questões afins, organizamos as informações, trocamos ideias sobre as questões da pesquisa com pessoas próximas, revimos várias crenças que tínhamos sobre a escola pública e estamos vivenciando a fase, nomeada por DaMatta, como existencial, que, acreditamos, acompanha o pesquisador durante toda a investigação.

Ao longo de 2011³⁸ e 2012, foram 12 sessões de acompanhamento das atividades em sala de aula realizadas com o *laptop* educacional.

Tais atividades costumavam ser agendadas com a equipe do Laboratório de Informática Educativa da escola e, tomando conhecimento dos agendamentos, acompanhamos

³⁸ Na Escola Flor de Maravilha, no período de 2011 a 2013, os estudantes não estavam autorizados a levar o *laptop* educacional para casa, diferente do que aconteceu em outras escolas integrantes do Programa UCA e principalmente, contrariando um dos princípios da iniciativa, que era a inclusão digital das famílias. Apenas na visita ao Parque do Cocó, atividade da Feira Cultural (2013), as crianças foram autorizadas a sair com o *laptop* da escola. A atividade teve o acompanhamento de dois professores.

indistintamente aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Filosofia, de turmas do ensino fundamental e do ensino médio, dos turnos da manhã, tarde e noite.

Esse exercício permitiu-nos observar, entre outras coisas, as rotinas da escola, como acontecem as aulas com o uso do computador, como os alunos se comportam ao utilizar o computador em aula, os momentos fora da sala de aula, a relação entre os alunos, a relação dos professores com os alunos.

A etnografia é um recurso que permite ampliação dessa perspectiva, no sentido de que, por meio de descrições densas e partilha continuada e sistemática da observação participante, registrada no diário de campo, pode-se analisar uma série de significados e buscar compreensões embutidas no discurso social. Com Geertz (1990, p. 20):

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Ao longo do primeiro semestre de 2011, foram realizadas quatro visitas ao *locus* da investigação, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha, com vistas a conhecer o ambiente, seus sujeitos, professores, estudantes, gestores, bem como acompanhar algumas práticas de uso do *laptop* educacional do Projeto Um Computador por Aluno que estava acontecendo em caráter experimental na instituição.

Nessa fase de uso experimental do computador educacional, não havia internet disponível na escola e todas as atividades propostas foram realizadas *off-line*. Tais ações foram incentivadas pela equipe de formação da Universidade Federal do Ceará. A intenção era exercitar a utilização dos computadores nas atividades, a despeito da ausência de internet, visto que seria uma oportunidade de aplicar as metodologias abordadas no processo de formação do qual os professores participavam e que era organizado pela equipe da Universidade Federal do Ceará.

No *Jornal da Pesquisa* a seguir descrito, detalhamos três sessões de acompanhamentos das atividades com o uso do *laptop* nessa fase de experimentação, nas aulas das disciplinas Filosofia, Matemática e Português, do 2º ano A e do 7º ano A, respectivamente.

Na manhã no dia 26 de abril de 2011, cheguei à escola para acompanhar a aula de filosofia para o 2º ano do Ensino Médio com o *laptop* educacional. A sala fica ao

lado da quadra de esportes - alguns alunos jogavam futebol, mas o barulho era abafado pela chuva insistente. No geral, a sala era limpa. Estava pintada de verde e da metade da parede para baixo tinha cerâmica cinza. É ventilada com combogós dos dois lados, além de 02 ventiladores, mas apenas um estava no local. O piso era da mesma cerâmica da parede.

Embora fossem 37 alunos, apenas 25 compareceram. Alguns rapazes usavam boné, outros tinham cabelo tingido, quase todos estavam de brinco na orelha. Todas as 11 moças tinham cabelo pintado, predominava o tom loiro. Muitos estavam sem uniforme. (Jornal da Pesquisa – 26.04.11, aula de Filosofia).

O professor distribuiu os computadores. Eles receberam e já foram ligando. As máquinas foram identificadas pelos nomes dos alunos. A turma ficou em silêncio. O professor perguntou se tem alguém que não sabe abrir a pasta de Filosofia.

Ele orientou sobre a atividade a ser desenvolvida e escreveu no quadro. O passo a passo é: arquivos pessoais - documentos- clica com botão laranja - criar novo - pasta e nomeia como Filosofia. Ele perguntou se as configurações estavam ativadas em relação a fonte, tamanho e cor.

No quadro estava escrito: baseado nos assuntos abordados nos textos “Introdução à Filosofia e Mitologia”, faça um breve texto sobre um dos temas:

Tema 1 - a importância da Filosofia em nosso dia a dia; tema 2 - O mito nos dias de hoje; tema 3 - Filosofia e mitologia; tema 4 - conhecimentos empírico, crítico e científico.

Os alunos ficaram à vontade para fazer a formatação que quiseram e o professor se mostrou disponível para tirar dúvidas sobre a formatação e orientou que eles poderiam fazer consultas aos textos lidos e sobre os quais tratava a atividade. Uma aluna escreveu no caderno, outro propôs fazer sobre mitologia e o professor concordou. De maneira geral não se perceberam dificuldades na digitação. (Jornal da Pesquisa – 26.04.11, aula de Filosofia).

O professor orientou sobre como salvar a atividade ET 1 e explicou que o texto deveria ser breve por conta do tempo; faltavam apenas 30 minutos para acabar a aula.

A sala foi tomada pelo silêncio, a não ser pela conversa do professor comigo ao comentar seu interesse em fazer mestrado. Ele me disse que iria ler os textos ainda em sala porque não teria tempo depois - serão outras aulas, outras atividades etc

Um aluno pediu esclarecimentos sobre a atividade e sobre o uso do computador em si.

Uma das alunas terminou e mostrou o texto que tinha cerca de doze linhas. O professor anotou num papel os números dos alunos que foram concluindo as atividades. Ele me mostrou a produção de um dos alunos, como sendo uma das melhores produções textuais e comentou que o aluno era um dos mais indisciplinados e violentos (Jornal da Pesquisa – 26.04.11, aula de Filosofia).

Os alunos ajudaram uns aos outros. Muitos terminaram a tarefa, o professor leu algumas e deu nota, quem já terminou usa o computador para outras atividades, tais como jogar, fazer fotos etc. O professor avisou que corrigirá depois os textos que não foram lidos por ele em sala.

A funcionária do laboratório de informática veio recolher as máquinas nos carrinhos de supermercado antes de tocar e me despedi da turma (Jornal da Pesquisa – 26.04.11, aula de Filosofia).

A atividade proposta pelo professor – produção de textos sobre temas de Filosofia e mitologia no *laptop* educacional motivou os alunos. Eles cumpriram o que foi solicitado, realizando a atividade em silêncio e sem a intervenção do professor no sentido de que se mantivessem comportados ou estivessem focados na realização da tarefa.

Como se tratava de fazer um uso experimental do *laptop*, por que não propor aos alunos exercícios exploratórios do equipamento, descobrindo suas funcionalidades, conhecendo os programas instalados e apresentando as possibilidades de uso, inteirando-se de quem saberia usar e quem necessitaria de uma orientação mais cuidadosa?

Os procedimentos de introdução do computador nas atividades da sala de aula, pelo menos nessa turma, não consideraram os conhecimentos prévios dos alunos, os quais nem sequer foram consultados sobre se já eram usuários de computador e em que situações faziam uso do artefato.

Mesmo sendo uma turma do 2º ano do Ensino Médio, percebeu-se que se repetiram comportamentos observados nas turmas mais novas, tais como fazer um rascunho no caderno antes de digitar no computador e de, após a realização da tarefa, fazerem um uso mais livre do artefato, utilizando jogos ou fazendo fotos.

Embora não tenha havido qualquer orientação do professor nas duas situações no sentido de sugerir essas ações, para fazer fotos ou mesmo usar os jogos instalados no computador, não houve solicitação ao professor sobre como deveriam proceder.

Observamos que nessas situações eles foram explorando os recursos disponíveis, na base do “aprender fazendo”, da tentativa e do erro, e, quando tinham dúvidas, buscavam a ajuda dos colegas para esclarecê-las.

Tais práticas – elaboração de rascunho no caderno e uso livre do computador após a tarefa – evidenciam que essas são ações já incorporadas às dinâmicas da sala de aula.

É comum, mesmo em atividades a serem realizadas no caderno, que se faça um esboço para depois “passar a limpo” antes de entregar ao professor e também, em muitas situações observadas, depois de cumprida a tarefa, os alunos estariam liberados para fazer outras coisas, como ler revistas e/ou livros, conversar em voz baixa, ouvir música no telefone celular, sair para ir ao banheiro ou para tomar água...

A introdução do computador não modificou, imediatamente, algumas rotinas já consolidadas, como as mencionadas acima, mas provocou nos estudantes comportamentos mais silenciosos e atentos, como destacou o professor ao fazer o convite para acompanhar outra aula sem a presença dos computadores: “é outro clima, os alunos são mais falantes”, justificou ele.

Na atividade com o *laptop* realizada no 7º ano – produção de uma carta destinada às mães, pais ou amigos – a movimentação foi bem diferente, como mostrado a seguir.

No dia 12 de maio acompanhei a aula de Português do 7º ano A. O tema da aula era o gênero textual “carta”. Cheguei atrasada alguns minutos e as crianças, sentadas em fila, estavam sendo filmadas pela funcionária do Laboratório de Informática Educativa. Ela preparava uma homenagem para a festa do dia das mães que seria realizada na escola em poucos dias e gravava as crianças lendo as cartas. Cada uma dizia seu nome e quem era o destinatário da carta. (Jornal da Pesquisa – 12.05.11, aula de Português).

Concluída a filmagem, a professora exibiu o vídeo dos cantores Erasmo Carlos e Renato Russo, no qual os dois artistas interpretam a canção “A Carta”, de autoria de Erasmo Carlos. Agora, orientou a professora, como a carta havia sido redigida no caderno na aula anterior, ela deveria ser passada para o computador. Ela enfatizou o que não poderia faltar na carta: data, saudação, corpo da carta, encerramento- despedida, assinatura.

A professora me apresentou rapidamente enquanto eles digitavam o texto. Alguns levantaram os olhos e me cumprimentaram. Mesmo copiando do caderno, alguns tiraram dúvidas uns dos outros. Não havia silêncio no ambiente, mas o burburinho da turma não atrapalhou a realização da atividade. (Jornal da Pesquisa – 12.05.11, aula de Português).

Percebemos que digitavam lentamente, mas estavam atentos à formatação, ao escolher a fonte, o tamanho, a cor do texto... Alguns digitavam com as duas mãos, poucos escreveram direto no computador, a maioria usava o caderno para fazer o texto e só depois é que passaram para o *laptop*. Alguns olhavam as produções uns dos outros. A professora orientou como salvar o arquivo. Quem foi terminando a tarefa foi usando o computador de outras formas: fotografando as capas dos cadernos, jogando, desenhando, escutando músicas... A professora ajudou um dos alunos que estava com dificuldades; uma das alunas leu a carta em voz alta.

Antes de tocar, a funcionária chegou para recolher os computadores, mesmo que nem todos tivessem terminado a digitação da carta. Cada um foi desligando a máquina e colocando diretamente no carrinho. (Jornal da Pesquisa – 12.05.11, aula de Português).

Alguns comportamentos observados na aula de Filosofia da turma do 2º ano no mês de abril se repetiram: o rascunho no caderno, a colaboração no uso de algumas funções do equipamento, o uso livre após a realização da tarefa.

Nesse caso de redação das cartas, o rascunho no caderno foi recomendado pela professora. A digitação do texto, escrito anteriormente no caderno, funcionou como o já conhecido “passar a limpo”, incorporando algumas sugestões e correções feitas pela docente.

Como a atividade da carta teria continuidade no dia seguinte, compareci à escola para acompanhar a fase de conclusão da redação do texto, como está detalhado abaixo.

Dessa vez cheguei à escola mais cedo, ainda no horário do recreio, a tempo de acompanhar os preparativos para a festa das mães na manhã seguinte, será um café da manhã e cada professor vai levar algum tipo de alimento. Os alunos vão apresentar números musicais e de dança. (Jornal da Pesquisa – 13.05.11, aula de Português).

A aula de Português foi retomada com a conclusão da carta. Afinal, alguns alunos escreveram para suas mães e algumas seriam apresentadas em vídeo na festa do dia seguinte.

A funcionária do Laboratório de Informática Educativa preparou o material que a professora necessitava para a aula - *notebook* e projetor - e distribuiu os *laptops* educacionais. O *notebook* não funcionou e um dos alunos sugeriu tirar a bateria. A funcionária teve dificuldades em aceitar a sugestão do aluno, tentou ligar de novo, até que fez o que o aluno havia sugerido. Ela pareceu não dar importância à sugestão e comentou que o computador não funcionou porque havia sido emprestado para um aluno: “aluno não tem cuidado com nada, não pode emprestar para aluno que eles não têm cuidado nem com as coisas dele, imagine com o computador”.

O computador foi ligado e o vídeo planejado foi projetado. A professora falou sobre o vídeo muito rapidamente e pediu que retomassem a atividade da carta. Informou que poderiam personalizar a área de trabalho e deu instruções de como encontrariam o arquivo criado na aula do dia anterior. (Jornal da Pesquisa – 13.05.11, aula de Português).

A turma estava inquieta. Vários grupos se juntaram para fazer fotos com o *laptop* para personalizar a área de trabalho. A professora mudou algumas crianças de lugar, elas reagiram, reclamando de ter que escrever a carta. Uma das meninas filmou a movimentação da sala com *laptop* educacional. Outra aluna perguntou como aumentar a letra a uma colega que respondeu: “Bicha burra, lesada, ainda não sabe fazer isso...” Mas foi ensinar como se deveria fazer. A professora não parou: ajudou um aluno a inserir a imagem na carta, pediu silêncio às outras crianças que estavam no fundo da sala, outro queria saber se poderia escrever usando palavras abreviadas, mas a professora disse que não... A aula terminou com a chegada da pessoa que veio recolher os computadores. (Jornal da Pesquisa – 13.05.11, aula de Português).

A aula foi dedicada à conclusão da carta e, como parte da turma já havia terminado, era notório o clima de dispersão na turma. A atividade que mobilizava a atenção já

não era a carta, mas a personalização da área de trabalho. Uns buscavam originalidade e não aderiram à onda quase generalizada de fazer fotos de si e dos amigos para compor a imagem decorativa do *desktop*; preferiram fotografar outras imagens, como as capas de caderno ou de mangás.

A fotografia exerce um fascínio sobre eles. Percebe-se porque é uma prática recorrente mesmo usando outros dispositivos, como o aparelho celular. Eles se fotografam em várias situações – especialmente as meninas - enquanto passam batom, no banheiro, espaço em que podem fazer trocas de várias roupas, no horário do recreio, com o lanche...

Fica evidente que eles já demonstram certa familiaridade no uso do computador, visto que o pedido de ajuda para aumentar o tamanho da letra de uma das alunas foi severamente criticada, como se aquela habilidade fosse já amplamente do conhecimento de todos. “Ainda não sabe fazer isso?”, questiona a colega que, mesmo fazendo críticas e xingando-a de “burra e lesada”, orientou sobre como fazer.

O fato de um dos estudantes solicitar permissão para escrever de forma abreviada, bastante usual nas mensagens eletrônicas, é uma evidência de que alguns são habituados com a escrita nos dispositivos eletrônicos, seja computador, *tablet* ou *smartphone*.

Em 2011, ainda na fase de experimentação do uso do *laptop* sem a internet, acompanhei a aula de Matemática na turma do 2º ano do Ensino Médio, na qual havia assistido à aula de Filosofia há pouco mencionada.

Estavam presentes na sala 20 alunos. Todos estavam com o computador ligado e o professor também. No quadro estava escrito: Aula sobre aplicações gráficas - ferramentas de pintura, visão de profundidade, altura e largura. A atividade foi combinada com o uso do livro de matemática. (Jornal da Pesquisa – 02.06.11, aula de Matemática).

A aula de Matemática do 2º ano A teve como objetivo desenhar para trabalhar a visão em perspectiva. A ausência da visão em perspectiva atrapalharia a compreensão geométrica espacial, explicou o professor.

O professor orientou como abrir a ferramenta de texto e lá escrever Figuras Espaciais, o seu nome e o número da chamada. Eles deveriam desenhar o paralelepípedo reto-retângulo. Todos estavam bem concentrados, em silêncio. Alguns ouviam música com fones de ouvido, havia alunos que faziam com tranquilidade, outros trocavam ideias entre si. A maioria conseguiu realizar a atividade proposta que permitiu que eles, à medida que desenhavam, encontrassem a diagonal do paralelepípedo que era:

$$a^2 = b^2 + c^2; D = a^2 + h^2 - D^2 = b^2 + c^2 + h^2 - \text{fórmula de Geometria Espacial. (01)}$$

O professor sugeriu que eles fizessem o cubo da página 393.

Muitos estavam empolgados com o desafio de desenhar no computador e rapidamente assumiram a nova tarefa. A aula terminou, mas nem todos conseguiram concluir a tarefa. (Jornal da Pesquisa – 02.06.11, aula de Matemática).

Pela primeira vez nas sessões de acompanhamento o professor estava usando o *laptop* educacional igual aos dos estudantes e não o *notebook* da escola, como se observou no caso da atividade de produção da carta na turma do 7º ano.

O professor de Matemática do Ensino Médio havia comentado que estava participando da formação oferecida na escola, mesmo que já tenha experiência em utilizar o computador. Segundo ele, era um momento para conhecer melhor as características do computador do Projeto Um Computador por Aluno, para que pudesse propor atividades adequadas às condições do equipamento e também para o caso de ter que esclarecer dúvidas dos seus alunos sobre o funcionamento do *laptop*.

Passado o primeiro ano de implantação do UCA, a escola dispõe de internet e conexão *wi-fi* e o uso dos *laptops* já está mais disseminado em várias disciplinas.

Em 2012, foram oito sessões, ainda em uma abordagem exploratória, sobre o uso do computador na sala de aula. Necessário é dizer que essas observações, com devido registro, como se vê a seguir, foram fundamentais para a opção de circunscrever a pesquisa às duas turmas do 6º ano e que oportunamente será relatada.

A turma de 15 alunos, 08 meninas e 07 meninos estava com os *notebooks* ligados. Metade das alunas estava sem o uniforme; dois rapazes estavam de boné. A sala era bem iluminada, tinha ar-condicionado e estava decorada com alguns cartazes sobre o Enem e cursos preparatórios para o vestibular. (Jornal da Pesquisa – Dia 29.10.2012 - Turma 9º A - Aula de Geografia)

Sentamos no fundo da sala para observar a atividade, vários ligaram a internet e já estavam no *Facebook*, enquanto a professora explicava o objetivo da atividade: aprender a fazer apresentação de *slides*.

A professora pediu para todos saírem do *Facebook*, mas não adianta, a maioria permaneceu.

Ela escreveu no quadro:
 Ubuntuca³⁹ - clica com botão direito - escritório - editor de apresentações - no título colocar o nome do estudante.

³⁹ Ubuntuca é uma adaptação do sistema operacional Ubuntu desenvolvida para os computadores do Projeto UCA. Tem interface ajustada a às telas dos *laptops* educacionais e pode ser usado livremente, sem qualquer custo para os usuários.

Enquanto ela escrevia no quadro, um toque de celular invade a sala. O aluno atendeu e foi imediatamente repreendido por ela.

Quase toda a turma seguiu o que a professora sugeriu - duas alunas sentadas mais atrás pareciam alheias, não estavam fazendo a atividade conforme orientação. Cerca de 10 minutos depois uma delas continuava no Facebook. (Jornal da Pesquisa – Dia 29.10.2012 - Turma 9º A - Aula de Geografia).

A professora indicou a leitura do capítulo 3, que tratava sobre os blocos econômicos, para que eles produzissem os *slides*. Ela tentou animá-los na escolha da temática, lembrou do filme “Jean Charles”, que viram juntos, e retomou o assunto para que eles tivessem “criatividade” para escolher o tema para os slides.

Ela escreveu no quadro: Título/nome Texto/tema

Sugestão de temas: ONU, Blocos, população...

Ela recomendou que após a definição do tema, eles deveriam pesquisar na internet informações sobre a temática. A orientação sobre como buscar imagens também está no quadro, bem como para criar um novo slide: Google - imagens - coloca o tema - clima na imagem com o botão direito - salvar como.

Para criar um novo *slide*: basta clicar no botão direito abaixo do *slide* anterior, criar segundo *slide*. Cada apresentação deve ter 10 *slides*. No fundo da sala alguém reclama: “vai pra lá, para que 10?” Mas a pergunta fica sem resposta. (Jornal da Pesquisa – Dia 29.10.2012 - Turma 9º A - Aula de Geografia).

Muitos estavam com os livros abertos para escolher o tema. No terceiro *slide*, explica a professora, era necessário falar acerca da imagem e sobre o tema mesmo. Outro aluno saiu para atender ao telefone celular, mas ela não deixou. Ele aceitou e voltou para se sentar.

No geral a turma estava fazendo a tarefa solicitada. Eles abriram o *Facebook* e minimizaram as janelas - viram o *Facebook*, fizeram mais um passo da tarefa e assim a aula foi caminhando. Eles demonstraram habilidade em navegação e pareceu natural alternar a realização da tarefa proposta com o uso da rede social.

Eventualmente ela pedia que saíssem do “*face*” para se concentrarem na elaboração dos *slides*, ao que uma aluna retrucou: “ah tô falando um assunto sério!” A professora ironizou e disse que sério era a aula.

Em razão da baixa qualidade da internet, a página do *Google* Imagem abria muito lentamente.

A professora foi solícita e orientou sobre como salvar a imagem, reforçou que eles precisavam saber em qual pasta estavam salvando o arquivo.

Uma das alunas estava indo bem e levantou para ajudar um colega. Outra aluna buscou informações no *Wikipédia*. Nas estratégias de busca, a maior parte do grupo optou pela primeira opção dos resultados que apareceram pelo buscador.

Quase uma hora depois das atividades iniciadas, às 14h22, uma das alunas continuava no *Facebook*, mas ainda não havia feito nada da tarefa. Até que a

professora se aproximou e ela rapidamente mudou a tela do *Facebook*. A professora então perguntou como ela estava fazendo e como ela não soube o que é para fazer, logo a professora percebeu que ela não saiu da rede social, como foi recomendado.

A professora disse, afagando os cabelos da aluna: “de que adianta esse cabelão liso, hein?” O que tal comentário queria dizer? Será que a professora fazia referência ao fato de que não bastava cuidar de si, do cabelo, por exemplo, ela teria que empreender o mesmo cuidado e atenção com os estudos? (Jornal da Pesquisa – Dia 29.10.2012 - Turma 9º A - Aula de Geografia).

Pacientemente a professora sentou ao lado dela e a orientou sobre o que deveria ser feito, mas bastou a professora levantar rapidinho para esclarecer a dúvida de outro aluno que ela voltou para o *Facebook*.

Uma das alunas já terminou. A professora pediu então que ela nos mostrasse o que havia feito. Indagamos se ela já sabia fazer *slides* e ela respondeu afirmativamente, e disse que aprendeu com o irmão que era técnico em informática e já fez vários *slides*, inclusive para a Feira Cultural.

A professora percebeu que a aluna ainda não fez nada porque está no *Facebook* e a mandou para a coordenação. A professora comentou que nos computadores deveria haver um dispositivo para não permitir o acesso ao *Facebook*, porque segundo ela, atrapalha. Ela chamou atenção dos meninos várias vezes para que saíssem da rede social.

O que será que eles pensam quando combinam a tarefa com o uso do *Facebook*? Que sentidos eles atribuem a cada uma dessas atividades – a realização da tarefa e estar na rede social? (Jornal da Pesquisa – Dia 29.10.2012 - Turma 9º A - Aula de Geografia).

Perto do fim da aula havia dispersão - uma das alunas reclamou - ela está no 6º e não queria ir até o 10º. Ela escutava música no aparelho celular com fone de ouvido.

Um dos alunos falou com uma aluna do outro lado da sala – “diz aí Bom Jardim⁴⁰”! Ela nem se importou, estava ocupada fazendo várias fotos de si mesma.

Nas observações registradas no Jornal da Pesquisa, destacaram-se as situações relacionadas ao uso controlado e livre do computador. Utilizar o computador na sala de aula estava condicionado às práticas propostas pelos professores e, portanto, obrigatórias. Os estudantes só faziam uso livre do equipamento quando já haviam realizado a tarefa proposta e essa utilização proporcionou um conjunto variado de ações, como fazer fotos, ouvir músicas, desenhar ou mesmo o acesso às redes sociais. São ações que exigiam habilidades que muitas vezes eles aprenderam sozinhos ou entre pares, não foram necessariamente aprendidas na escola.

O que se pôde inferir ainda é que muitos estudantes tiveram habilidades para realizar ações multitarefas, enquanto escreviam, ouviam música, combinavam a escrita do texto com uma passada rápida pelo *Facebook* e isso aconteceu de forma muito natural como se quisessem equilibrar “o prazer” e “a obrigação”.

Por outro lado, percebemos que nem todos tinham essa habilidade de conduzir e dar conta de fazer várias coisas ao mesmo tempo, de forma equilibrada, daí optarem pela

⁴⁰ O bairro Bom Jardim é considerado um dos mais violentos da cidade. É comum os estudantes chamarem uns aos outros pelo nome desse bairro, numa clara provocação.

conclusão da tarefa primeiro, para depois realizarem outra atividade com o consentimento do professor.

Também notamos que muitos optaram por driblar a vigilância docente, preferindo não fazer a atividade proposta para ficar no *Facebook*, por exemplo. Nessas situações foi necessário o professor tomar a atitude de sentar junto para explicar a tarefa, já que chamar a atenção ou pedir para se concentrarem na atividade não foi suficiente. Pareceu-nos que muitos estudantes tiveram a necessidade dessa atenção individualizada, como se necessitassem ser vistos, percebidos, cuidados pelo professor. Pode soar como paradoxal considerando que, ao mesmo tempo em que pareciam desejar essa atenção, comemoravam o fato de conseguir ludibriar o professor, transgredindo a proposta de fazer a tarefa quando na verdade estavam realizando sorrateiramente qualquer outra ação.

Em 2013, somaram-se 78 sessões de visita à escola. Em 2011 e 2012, o critério que nos guiou no acompanhamento das atividades em sala de aula foi o uso do computador educacional. Assim, participamos de aulas de várias disciplinas com o UCA, como Português, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Matemática, como descrito no *Jornal da Pesquisa* e, à medida que nos familiarizávamos com o cotidiano da escola, identificamos alguns aspectos que nos levaram a restringir mais o cenário de investigação desta pesquisa.

O principal deles foi o uso contínuo dos computadores nas aulas de História e Geografia, ministradas pela professora Maria. Observando a agenda do UCA no laboratório de informática da escola, era notória a predominância de reservas do *laptop* educacional para a referida professora. O que motivava a professora a usar tão frequentemente o computador? Em que contexto de aprendizagem o computador era empregado? Como os estudantes atuavam com o uso contínuo do computador? Que eventos de multiletramentos estavam sendo possibilitados com essa mediação? Esses foram alguns dos questionamentos que nos ocorreram ao fazermos tal constatação e que nos conduziram a optar por acompanhar todas as atividades de História e Geografia da professora Maria, desde o final de 2012.

A professora Maria ministrava aulas para as turmas dos 6º e 7º anos, no turno da tarde, e passamos, então, a acompanhar essas aulas. A opção fez com que nos aproximássemos bem mais da professora e ela passou a compartilhar algumas ideias e possibilidades que via para o uso do computador em suas aulas. Também pudemos constatar que a professora estabelecia com os estudantes uma relação respeitosa e de proximidade, o que permitia conduzir as atividades de modo mais tranquilo, diferentemente da dinâmica que havíamos observado em outros contextos de sala de aula, com outros professores. Constatamos, ainda, que a professora evitava frequentar a sala dos professores nos horários de

intervalo. Nesses momentos, ela procurava a Biblioteca, o laboratório de informática ou mesmo a Secretaria. Embora tenhamos percebido que a professora tivesse boa relação com todos os professores e com a direção, sentimos que não quer maior aproximação com o grupo⁴¹.

A professora Maria tem graduação em Filosofia e leciona na rede pública de ensino há cerca de 15 anos, tendo ministrado aulas de História e Geografia no Ensino Fundamental e aulas de Filosofia e Sociologia e no Ensino Médio. Natural do Rio de Janeiro, a professora mora em Fortaleza há mais duas décadas. Antes de lecionar na Escola Flor de Maravilha, onde atualmente trabalha com exclusividade, a professora trabalhou em outras duas escolas.

Ao saber que passáramos a acompanhar exclusivamente as atividades da dita professora, a vice-diretora da escola nos abordou e nos felicitou pela escolha:

Que bom que você vai acompanhar de perto as ações de História e Geografia! Essa professora merece mesmo um estudo de caso! Ela é muito querida pelos estudantes, ela é amada por eles e isso não é comum, merece uma investigação mesmo! Como ela consegue? Quem sabe a sua pesquisa nos dê a resposta.

O comentário fez-nos refletir sobre as relações que se estabeleciam entre professores e alunos no contexto da sala de aula. Nas diversas sessões de observação que fizemos na escola, percebêramos que a maior parte dos professores abordava os alunos pelo nome, os tratava com respeito e alguns deles de forma bem carinhosa, e que o carinho era recíproco. Naturalmente, vivenciamos situações em que essa relação não era harmônica. Em dois momentos, um na sala dos professores e outro na reunião da Direção, com funcionários e educadores, escutamos depoimentos de docentes muito abalados pela indisciplina de determinados alunos. No geral, porém, especialmente nas reuniões do Conselho de Classe de que participamos por duas vezes e nas quais os professores de determinada turma comentaram sobre cada um dos estudantes, notamos um cuidado com os alunos no sentido de possibilitar que eles tivessem um acompanhamento adequado na escola, ainda que no contexto familiar nem sempre isso fosse possível.

Ao longo do primeiro semestre de 2013, acompanhamos atividades das duas turmas do 6º e do 7º ano, mesmo aquelas em que não estava previsto o uso do computador. No início do segundo semestre, em agosto, com a mudança na Direção e Coordenação da

⁴¹ Em entrevista, a professora Maria comentou que foi alvo de sindicância na escola onde lecionava anteriormente porque, junto com outros colegas, propôs a atuação integrada dos professores, o que acabou por gerar descontentamento por parte do grupo que viu a iniciativa como uma intromissão. Desde então, disse ela, prefere evitar um contato muito próximo com outros professores.

escola, houve alteração no horário das aulas e optamos por nos concentrar no acompanhamento das atividades das duas turmas do 6º ano, às segundas, terças, quintas e sextas-feiras.

Em parte, essa escolha se deu em função dos horários e da possibilidade de acompanharmos todas as aulas de História e Geografia das turmas do 6º ano. Outra razão foi que percebemos, nas turmas do 6º ano, que é a turma de ingresso na escola, uma oportunidade de nos debruçar com maior profundidade sobre a fase de transição entre a infância e a adolescência, visto que o ingresso em uma nova escola que tem apenas o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio pode significar, pelo menos nesse contexto, uma ruptura com o que eles vivenciaram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A entrada em uma nova escola, em um cenário com presença predominante de estudantes mais velhos, trouxe algumas implicações? De que ordem? O que dizer então do contato mais estreito com tecnologia, representada pelo Projeto Um Computador por Aluno, com que eles teriam contato desde a chegada à escola? Essas questões também nos instigaram a concentrar a pesquisa nas turmas do 6º ano.

O aumento da frequência das idas à escola e às turmas do 6º ano fez com que as turmas me incorporassem com maior naturalidade às suas dinâmicas. A fase da indiferença – em que eles percebiam a nossa presença, mas nos estranhavam – foi substituída pelo acolhimento, ainda que sejamos uma estranha para eles, mas eles já não nos ignoram. Passaram a solicitar a nossa ajuda em algumas atividades, a conversar conosco fora da sala de aula, enviar beijos e fazer gestos carinhosos ao passar por nós no horário do intervalo, até me incluírem como amigos no seu *Facebook*. Muitos costumam perguntar sobre a nossa pesquisa e, ao saber que se trata do UCA, costumamos ouvir: “Tia, coloca aí que a internet aqui não presta”. Alguns passaram a sentar perto de nós na sala de aula e se interessaram pelas nossas anotações, perguntaram sobre a nossa vida pessoal, se temos filhos, que idade eles têm, pediram que fizéssemos fotos deles e postássemos no *Facebook*. Um deles fez uma foto nossa e passou a usá-la na área de trabalho do seu UCA.

Como exemplo dessa vivência, destacamos a seguir o relato do acompanhamento de uma das aulas de História com a turma do 6º Ano, ainda em 2012.

Naquele dia, a atividade com o *laptop* incluía uma pesquisa na internet sobre mitologia grega. A turma assistiu ao filme *A Odisseia* na aula anterior e a intenção da professora era retomar o tema por meio de uma pesquisa na internet sobre os mitos de Pandora, Prometeu. Édipo Rei, Narciso etc. Ela escreveu no quadro um roteiro com cinco questões com as perguntas, mas não foi possível acessar a internet. Então, ela propôs que a turma fizesse uma sinopse do filme, enquanto ela

verificava o problema de conexão com a internet. (Jornal da Pesquisa – Dia 27.11.2012 Turma 6º A - Aula de História).

Enquanto ela saía da sala, os alunos permaneceram fazendo o que foi proposto. Alguns alunos, antes de escrever a sinopse, escolheram a fonte, mudaram a cor e o tamanho da fonte, inseriram imagens no texto.

Outros simplesmente se fotografaram com os recursos disponíveis no computador portátil. Uma das alunas perguntou como é o nome do personagem principal do filme e alguém disse que é “Odiseu”; ela então perguntou se era com um “s” ou com dois “ss”. Como ninguém respondeu, ela então perguntou a professora que acabara de chegar.

A professora deu nova orientação, já que não foi possível estabelecer conexão com a internet. Todos deveriam criar uma pasta para salvar o texto da sinopse, bem como as respostas às novas perguntas anotadas no quadro e que agora devem ser buscadas no livro didático. (Jornal da Pesquisa – Dia 27.11.2012 Turma 6º A - Aula de História).

As perguntas foram sobre a localização geográfica da Grécia, quais eram os deuses do Olimpo e quem era considerado cidadão e podia participar da democracia grega. “Esse é o plano B”, explicou a professora, fazendo referência ao fato de que sempre que programa uma atividade com o *laptop*, é necessário pensar em opções, considerando que é comum a internet da escola não funcionar.

Observamos que a professora tem uma forma muito particular de se relacionar com a turma. Em vez dos habituais pedidos de silêncio para contornar as situações de barulho e dispersão, ela bate palmas com intensidade e em um ritmo cadenciado, como em uma brincadeira que necessita da resposta do outro. Os alunos respondem à convocação e rapidamente o silêncio toma conta do ambiente. Foi assim que ela se comunicou com os alunos antes do sonoro “boa tarde” quando entrou em sala no começo da aula.

Só agora percebemos que é uma maneira de comunicação que ela estabeleceu com a turma e que vai utilizar sempre que a sala estiver muito barulhenta. Ao responder também com palmas ao pedido de silêncio, é como se os alunos, por intermédio da ação de bater palmas, concordassem com a necessidade de silêncio e se comprometessem com tal prática. Assim, em segundos, o ambiente antes barulhento mergulha na calmaria, sem a necessidade de broncas e reclamações costumeiras.

Com a sala silenciosa, a professora atende aos vários pedidos. Muitos pedem a ajuda da “Tia”. Ela, pacientemente, vai de mesa em mesa, lendo as sinopses, vendo se as respostas estão corretas, se o nome do personagem principal está escrito corretamente, informando sobre a página do livro... (Jornal da Pesquisa – Dia 27.11.2012 Turma 6º A - Aula de História).

Enquanto isso, observamos que a maioria dos alunos digita os textos usando apenas os dedos indicadores esquerdo e direito, embora não pareçam ter dificuldades aparentes para a digitação. Uma das alunas sentada próximo a nós escreveu o texto sem qualquer pontuação e por isso tem dificuldade de lê-lo em voz alta para a professora, que, mesmo assim, não faz qualquer referência à ausência de pontuação.

Uma das alunas que mais perguntou sobre nós, inclusive se tínhamos *Facebook* para adicioná-la, nos confidenciou que aquela era a professora de quem ela mais gosta. Ao ser perguntada sobre o porquê de tal preferência, ela disse que “a professora trata a gente como sendo maduros, por exemplo, a gente não precisa pedir para ir ao banheiro ou para ir beber água, diferente de outras professoras que só gritam e tratam a gente como criança”.

Esse comentário despertou-nos para várias questões, especialmente sobre a condição de ser jovem na escola. O que significa para eles serem tratados como maduros? O que o *status* de ser criança representa? Que implicações têm para eles não serem reconhecidos mais como crianças? Essa é a percepção de mais alguém da turma? Pelos cabelos tingidos de meninas e meninos, pelo uso de *piercings*, pelos brincos nas orelhas dos meninos, pelos cortes de cabelos típicos de jogadores de futebol e pela maquiagem exagerada, pode-se perceber que tais práticas visam a ultrapassar a condição de ser criança, nessa turma que tem de 11 a 14 anos de idade.

Isto nos leva a pensar como chega às crianças das classes populares o discurso midiático, especialmente o publicitário, que busca inseri-los no âmbito social pelo consumo, padronizando formas de vestir e comportamentos.

Sampaio (2012, p. 131) postula que nesse cenário discursivo publicitário há uma tendência em transformar as crianças e jovens em sujeitos “autônomos”, “capazes de fazer sozinhas suas próprias escolhas e tomar decisões, relativas ao consumo, por conta própria”. Essa suposta “autonomia” é exercida “para escolher produtos previamente formatados e os símbolos que a eles se associam”.

Por isso, segundo a autora, a reflexão sobre o consumo precisa ser enfrentada pela escola.

[...] é necessário que a escola aborde essa temática do consumo e seus apelos simbólicos, problematize a questão do consumismo, estimulando a reflexão sobre o consumo consciente, o desenvolvimento sustentável, os direitos do consumidor, a economia solidária, entre outros aspectos. (SAMPAIO, 2012, p. 133).

Compreendendo que a dimensão de ser jovem tem complexidades a serem consideradas, assumimos o desafio de tratar dessas complexidades tomando como base o

conceito de “culturas juvenis”, que toma sua acepção sociológica de modo mais marcado, como discutido no capítulo sobre as questões teóricas. É que, segundo Pais (2003), é preciso ir além das perspectivas geracionais e classistas que comumente tendem a circunscrever as juventudes.

3.2 Estratégias de levantamento de informações

Como já explicitado, a opção pela etnografia em articulação com a abordagem multirreferencial, que busca uma compreensão plural da realidade, possibilita o uso combinado de uma série de estratégias, planejadas da forma como vêm na sequência.

1. Acompanhamento de atividades no âmbito da sala de aula e em outros espaços da escola realizadas com ou sem a mediação dos *laptops* educacionais, da rotina da escola durante os meses de abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2013, no período da tarde, o que totaliza 78 sessões. Tratou-se de fazer observação participante, ação necessária a uma abordagem etnográfica, “que se funda no estranhamento e no conhecimento teórico” (ROMANELLI, 1998, p. 123), para depois fazer a articulação entre os dados reunidos com base no exercício da observação e as questões teóricas. Ao longo das sessões realizadas em 2013, foi possível acompanhar alguns “eventos de multiletramentos”, o que permitiu o acesso a um conjunto de materiais escritos pelos alunos. Para compor o *corpus* empírico da pesquisa, escolhemos os eventos mais relevantes, a saber: a carta aos pais e à polícia por ocasião das manifestações em junho de 2013, a produção de *slides*, o jogo dos países e o caderno digital que serão apresentados, descritos e analisados no capítulo 4, em que tratamos mais detidamente de tais práticas mediadas pelo uso do computador na sala de aula.

2. Entrevistas com estudantes sobre usos do computador no contexto escolar e fora da escola, na tentativa de compreender as práticas educacionais e as mediações com a tecnologia. Para isso, tomaremos como referência grupos de estudantes do 6º ano (entre 12 e 14 anos). A entrevista é uma ação significativa para as etnografias urbanas, porque, segundo Romanelli (1998, p. 124, 125), pode ser um instrumento básico de coleta de dados, mas “deve ser considerada como um processo, e não apenas como um produto da pesquisa empírica”. “O entrevistado é um mediador entre o antropólogo e o desconhecido que ele procura decifrar”. (ROMANELLI, 1998, p. 126).

No próximo capítulo, trazemos o campo empírico da pesquisa, mostrando e analisando os eventos de multiletramentos mediados pelo computador educacional.

4 PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS MEDIADAS PELO *LAPTOP* EDUCACIONAL

Neste capítulo, demonstraremos o *corpus* empírico da pesquisa composto por situações de escrita, oralidade, leitura e produção fotográfica mediados pelo *laptop* educacional e cujo principal referencial teórico de análise é a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; 2013).

4.1 O *laptop* na turma da professora Maria

Para efeitos de estudo dos processos de multiletramentos, optamos para trabalhar a noção de evento, como unidade de análise. O conceito de evento tem origem nos estudos de Heath (1982 *apud* STREET, 2013), para quem evento de letramento é uma situação cujo texto escrito é o ponto central da interação e interpretação dos envolvidos. Street (2013, p. 55) ampliou a noção de evento de letramento, incorporando o conceito de práticas de letramento que “se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”.

Neste contexto de investigação, referimo-nos a “eventos de multiletramentos”, considerando que a Pedagogia dos Multiletramentos nos guia nesta análise, bem como a multimodalidade dos textos produzidos, cartas, *slides*, provas, pesquisas na *web* e *posts* na rede social *Facebook* e ainda o suporte em que essas experiências acontecem, o *laptop* educacional.

Na próxima seção, indicamos os “eventos de multiletramentos” realizados em sala de aula mediados pelo computador educacional. Inicialmente, apontamos e analisamos, como primeiro evento, a produção de cartas destinadas às famílias e aos pais sobre as manifestações de junho de 2013. O segundo “evento de multiletramento” trata da produção de *slides* sobre a escola e, por último, discutimos como “evento de multiletramento” o uso do computador como caderno digital, no qual foram realizadas atividades como provas e pesquisas.

4.1.1 Evento de multiletramento nº 1: cartas que revelam desejos de participação

Figura 1 – Atividade de escrita das cartas



Fonte: Acervo da pesquisa

O primeiro “evento de multiletramentos” que registramos foi o de produção de uma carta escrita inicialmente no caderno e posteriormente digitada para ser enviada aos pais dos estudantes e aos policiais, expressando opiniões sobre as manifestações que aconteceram em todo o Brasil em junho de 2013.

A professora propôs que os alunos se expressassem, em forma de carta, sobre as manifestações que mobilizaram vários segmentos sociais pelo País em junho de 2013 e sobre as quais eles haviam recebido informações, especialmente pela televisão. A intenção era que cada aluno escrevesse duas cartas para publicação no *Facebook* – uma para as famílias, explicando por que gostariam de participar de tais manifestações e, outra, para a polícia, colocando como se sentiam ante as imagens de repressão policial aos manifestantes, exercício de abordagem bem diferente do praticado na semana anterior, quando haviam escrito cartas em comemoração ao dia dos namorados, em 12 de junho 2013.

Nessa atividade do dia dos namorados, a professora pediu para cada aluno escrever uma carta de amor “destinada ao amor de cada um” - amigos, pais ou namorados. Foi aquela agitação! Muitos se animaram para escrever para os namorados e namoradas, enquanto outros optaram por destinar seus escritos aos pais.

Antes de iniciarem a redação, a professora fez uma apresentação de alguns vídeos sobre o tema “amor”, entre os quais exibiu um documentário em que aparecem definições de amor feitas por crianças de quatro a nove anos⁴².

A professora planejava estratégias com vistas à sensibilização das crianças para a atividade da escrita: ela procurava estimular todos os sentidos, a fim de levá-las a ter interesse para a produção do texto proposto.

Sobre a iniciativa, ela explicou que desenvolveu um esforço extra para diminuir a expressão do ódio tão presente nos dias atuais e, ao mesmo tempo, procurou motivá-los de modo que escrevessem sem reservas.

O dia dos namorados foi mais pra dar uma arrefecida no ódio, né? Nessa difusão do ódio entre eles. E principalmente porque entre eles é muito bacana essa idade. Você viu que empolga mesmo, e emociona? Por isso eu preparei aquelas imagens. É bacana. E se vê isso na escrita; nessa hora eles não tiveram nenhum problema pra escrever... Então, é por isso que eu te digo: conteúdo é muito mais importante do que o “como”. O “como” foi escrever numa folha, num caderno...⁴³.

Na semana seguinte, a avaliação de Geografia foi uma nova produção textual, motivada pela onda de protestos que se espalhou pelo País, tendo como perspectiva a publicação no *Facebook*. A professora justifica a atividade: “[...] foi pra inteirá-los mesmo do que está acontecendo, sabe? A coisa de começar desde pimpolho, desde pequenininho e foi legal o resultado”.

Ao chegar à sala de aula, cumprimentar a turma, a professora direcionou sua fala para uma escrita no quadro, onde colocou:

Dia 21.06.2013
Carta para os pais - Deixe eu participar das manifestações porque...
E outra para a polícia: Deixe eu participar das manifestações porque⁴⁴...

A professora Maria provocou, então, a rede de conversações com os estudantes tendo como recorte os acontecimentos ocorridos no Brasil; perguntou se viram as imagens das manifestações pela televisão e provocou: “se é uma minoria que tem causado violência, por que as imagens que aparecem são mais de violência do que de paz?”.

Várias crianças responderam à pergunta ao mesmo tempo. Quase todos queriam comentar sobre o que haviam visto pela televisão e a respeito do que pensavam das manifestações e das relações com a violência. A professora teve que intervir para que os alunos falassem um de cada vez. “Vamos ouvir o colega?”, interpelou ela, após a batida de

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ilPMryjIFc>.

⁴³ Entrevista à nós concedida em 23.06.2013.

⁴⁴ Anotações do Jornal da Pesquisa.

palmas cadenciada - “Papapa, papapá, Papapa, papapá”, sinal que ela usava com a turma cada vez que demarcava a necessidade de silêncio e de atenção. A turma respondeu também com as palmas - “Papapa, papapá, Papapa, papapá”, reconhecendo a necessidade de silêncio, ainda que isso não acontecesse de forma imediata, os corpos inquietos resistiam em sentar na cadeira, as mãos continuavam a se agitar no ar e gritos de “eu, eu”, “aqui, aqui”, ainda irrompiam vez ou outra.

A manifestação oral da turma precisava ser mediada - a professora organizava a sequência das falas, pedia que fossem breves nos comentários, comentava as falas deles provocando novos questionamentos.

Quando os pedidos para falar não eram atendidos, muitos levantavam do lugar e erguiam a mão agitada diante da professora que respondia gestualmente, apontando que deveriam retornar aos seus lugares e só então a fala lhes estaria facultada.

Nesses momentos de agitação a professora Maria costumava interpelar diretamente àqueles alunos mais quietos, mais calados, favorecendo-lhes a manifestação e naturalmente os mais falantes percebiam que não adiantava gritar para se fazer ouvir.

Algumas vezes a professora ficou completamente imóvel e em silêncio até que eles percebam a atitude dela como um protesto diante do barulho deles e aos poucos iam se acalmando, uns pedindo silêncio aos outros: “cala a boca, mah!”, “te cala, mulher!”, “ei menino gasguito, para!”, foram expressões corriqueiras.

Observava-se como a professora tensionava a utilização da imagem como representação e problematizava com as crianças, como determinados fatos são abordados do ponto de vista da mídia e com que interesses. Isto também implica uma leitura do que seria violência em várias perspectivas. O que a atividade possibilita, mediada pela professora, é um espaço de troca de ideias, de reflexão, ao modo do que fazia o educador Mário Kaplún, na década de 1970, em comunidades rurais de países latino-americanos com a sua metodologia do Cassete-Fórum, em que reunia grupos populares para ouvir e debater, por meio de material gravado em fita cassete, temáticas específicas. Determinado grupo de comunicação popular gravava em fita um debate sobre um tema e enviava para outros grupos que davam suas contribuições, gravando novas questões e enviando novamente a fita com as considerações do grupo. No final das contas, cada grupo ouvia o cassete em que era possível conhecer o que pensavam as outras equipes. “Esse recurso de escuta, debate, gravação e nova escuta condiz com a proposta de ação-reflexão-ação de Paulo Freire”. (FERREIRA, 2011, p. 1).

Ela questionou se a divulgação das imagens de violência pela imprensa é para aumentar a audiência. Um dos alunos comenta: “*diabé isso*, o pessoal brigando por causa de 20 centavos?”, demonstrando uma interpretação modulada pela TV, com relação à conquista política do Movimento Passe Livre, que iniciou as mobilizações no País, tendo como bandeira o combate ao reajustamento do preço nas passagens de ônibus urbanos em São Paulo. Várias imagens das manifestações foram exibidas antes da redação das cartas. A professora pesquisou a página eletrônica de algumas emissoras de televisão, como Globo, Record e Bandeirantes, fez o *download* das reportagens e as apresentou à turma através da projeção com *datashow*, na própria sala de aula, como uma síntese dos protestos realizados país afora.

A orientação era de que fizessem um esboço nos cadernos para depois digitar o conteúdo no computador que, naquele momento, já foi distribuído para cada aluno. Em muitas situações de uso do computador educacional na sala de aula da professora Maria, observamos que os alunos foram orientados a fazer primeiro um rascunho (manuscrito) antes da digitação - nos modos de um ritual - como se o texto a ser digitado no computador necessitasse estar “pronto, finalizado” antes da digitação e não houvesse ali espaço para a experimentação, para aprimoramento de concepções e que a tela em branco não pudesse ser utilizada para o exercício de “rabisco” de ideias a serem desenvolvidas.

Outro aspecto que este exemplo, emblemático de quantos mais observávamos, dessa natureza, nos chama a pensar, envolve o aspecto da instabilidade dos discursos e de sua necessidade de nos convocar à reflexão.

Vimos, no percurso didático exposto, o comparecimento do caráter mesclado da cultura - não só contraditório - em sua aparência difusa, que passa a ser decantado, aspecto por aspecto. Assim é que o mundo simbólico, em sua concretude, comparece à sala de aula, trazendo o imaginário das pessoas simples e de sua cultura em tensão com os interesses postos em circulação nas imagens da mídia. Nesse universo cotidiano, as formas de individualismo também são questionadas, sendo mostradas as inter-relações dos universos - o estudantil e o dos interesses dominantes - proporcionando uma reflexão à crítica sobre os usos da linguagem (nos textos de imagens) e perguntando sobre o lugar de cada um na leitura de mundo.

A expressividade de cada aluno fica sendo tematizada no contexto crítico e social do coletivo escolar, ao ser descolado o discurso do circuito de onde ele emerge, na vida social, para ser refletido coletivamente em sala de aula. Aqui se veem três processos interagindo: o deslocamento do discurso de seu contexto original; a ultrapassagem do caráter *especular* do

texto para um contexto em que ele é refeito criticamente e, também, uma ultrapassagem da linha informativa, na direção de uma reflexão formativa, axiológica também.

A ideia de cultura no plural, tão cara a Bosi (1994), passa a ser trabalhada articulando-se os vários extratos do discurso postos em pauta. O enfoque histórico-social da professora põe as cenas do cotidiano, em sua vivacidade e em sua gama de discursos, como mundo simbólico a ser pensado. Assim, a releitura dos discursos dos outros passa a ser matéria-prima do discurso pessoal na estruturação do texto do computador a ser feito por parte do aluno, em um exercício de alteridade fundamental à escrita como produção de si.

A professora, ainda, sugeriu que o computador fosse inscrito em um patamar diferenciado do caderno, visto que, como tecnologia, carece de cuidados especiais em seu uso, ao passo que o caderno é um objeto ordinário, já incorporado às rotinas escolares e diante do qual os alunos não têm dúvidas quanto ao seu manuseio e tampouco são cuidadosos. Essa relação entre o caderno de papel e o *laptop*, entendido como caderno digital, será tematizada oportunamente em outro tópico.

Com relação à saída *de um lugar de objeto que se situa na ponta de uma recepção midiática para a de um sujeito que pensa criticamente*, vimos como os exemplos de sala de aula vão insistir nisso; neste movimento, a turma empolga-se com a atividade e muitos comentavam em voz alta sobre o que iriam escrever, desorganizando a simbólica “mitológica” do uso da linguagem como discurso definitivo e sem refutação.

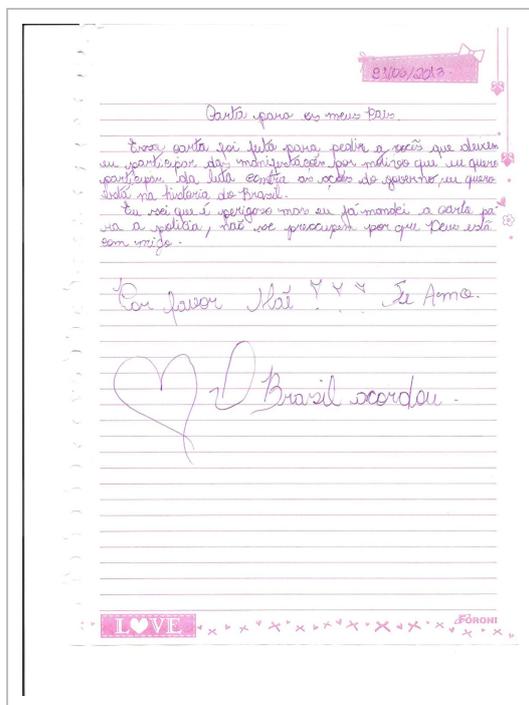
Com relação às cartas, por sua vez, estas eram bem objetivas e diretas, respondendo ao proposto pela atividade. Alguns dos textos escritos nas folhas de caderno contêm, além dos nomes dos alunos, desenhos de coração, palavras escritas em letra maiúscula, como se observa a seguir. É perceptível, ainda, a presença de erros ortográficos e vernaculares e, em alguns casos, ausência completa de pontuação⁴⁵.

A professora Maria diz que há diferenças entre as cartas que foram escritas no caderno e aquelas digitadas, porque o corretor ortográfico do *laptop* educacional corrigiu alguns dos erros. Para ela o que importa é a manifestação livre do pensamento dos alunos, por isso não valoriza os erros, corrigindo-os, contudo. “Não tiro pontos, afinal não fiz enfermagem”, brinca. As cartas não foram publicadas no *Facebook*, como previsto, porque, no dia da atividade, a internet da escola não estava funcionando. Os trechos transcritos a

⁴⁵ As reproduções das cartas escritas nas folhas de caderno estão em anexo. A transcrição dos textos foi fiel à forma como estão escritos, mantendo-se os erros de grafia e ausência de pontuação, mas erros de separação silábica foram corrigidos para as transcrições se adequarem ao formato do texto acadêmico, mas foram indicados.

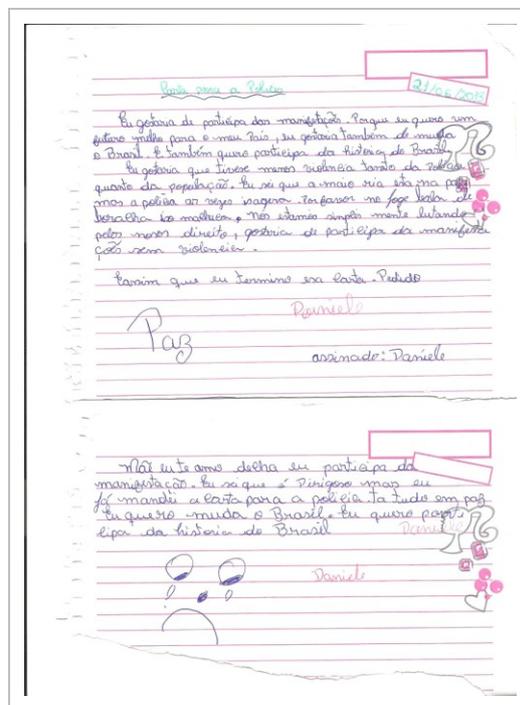
seguir tomaram como referência as cartas escritas nas folhas de caderno, cujos originais integram os anexos deste documento.

Figura 2 – Carta B



Fonte: Reprodução da carta B

Figura 3 – Carta C



Fonte: Reprodução da carta C

Essa carta foi feita para pedir a vocês que deixem eu participar das manifestações por motivo que eu quero participar da luta contra as ações do governo, eu quero está na história do Brasil.

Eu sei que é perigoso mas eu já mandei a carta para a polícia, não se preocupem por que Deus está com migo. Por favor Mãe!!! Te amo.

♥ O Brasil acordou. (Carta B)

Carta para a Polícia

Eu gostaria de participar das manifestações porque eu quero um futuro melhor para o meu Brasil, também quero participar para mudar o país, e também fazer parte da história do Brasil.

Poder lutar pela a educação, saúde, menos corrupção, menos inflação. Mas quero participar das manifestações pacíficas. E é muito errado essas pessoas que vão para as manifestações para violentar os comercios e os policiais. Mas eu quero paz não so da população mais também da policiais, porque eles não tem o direito de nos violentar. Nós somos simplismente cidadãos lutando pelo os nossos direitos. E é assim que eu termino essa carta pedindo o apoio e consciência de vocês, nós ajudando a combater o governo. Paz!⁴⁶ (Carta C)

Vê-se aqui uma nomeação (ato de nomear) dos sujeitos, aos quais os jovens se dirigiram, compreendendo-os como atores da conflitualidade inserida nas manifestações. É

⁴⁶ A palavra corrupção foi separada da seguinte forma: co-rrupção

que, quando a professora trouxe representações da mídia e pediu a leitura e produção dos alunos, após problematizar estas duas instâncias reflexivas, ela fez a *representação deslizar* em sua possibilidade como fala-imagem plural, em sua contraditoriedade e em sua polissemia. Estão, inclusive, a jovem e o jovem, se incluindo como sujeito que se pronunciam e pronunciam suas *palavras ou imagens aprendidas*, como afirma Freire (2004).

Essa leitura do mundo possibilitada pelo encontro das imagens da televisão com as discussões na sala de aula sobre o que estava acontecendo no País naquele momento, gerando reflexões no conjunto de estudantes, está de acordo com “o como” da Pedagogia dos Multiletramentos, cujo pressuposto é de que o conhecimento humano é desenvolvido em contextos sociais, culturais e materiais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 26).

Essa multidimensionalidade dos discursos proporcionada pelas discussões em sala de aula sobre os discursos diversos, inclusive o televisivo, incitava os jovens a se colocarem *uns no lugar dos outros* e fazia com que os que haviam ido às manifestações pudessem pensar junto aos que não foram, além de pôr em causa a diversidade dos interesses de cada ato locucionário. Também, se estava a pôr em questão o lugar de cada ponto de vista, em uma desespacialização do texto e da imagem de seu lugar original, passível de funcionar como material simbólico vivo para uma leitura crítica de mundo, ao ser base de criação em outro contexto expressivo.

O ato de escrever a carta para as famílias e os policiais se insere como uma experiência de prática de escrita contextualizada, que parte da experiência de ver, pensar e discutir sobre os episódios para, como em tantos casos observados, escrever sobre tais acontecimentos, se tornando a voz dos sujeitos efetivamente escrita autoral.

O ato de se pronunciar sobre o que estava sendo noticiado, se expressando como sujeitos políticos e produtores de uma escrita autoral, fez com que as crianças da Escola Flor de Maravilha se deslocassem, então, do lugar de espectadores dos fatos para atores pelos atos de fala – veja-se que a escrita da carta fora costurada com uma narrativa oral que parecia dar sentido ao que estava sendo escrito e vice-versa. Deslocavam-se, desse modo, do lugar de receptáculo apassivado e passavam logo depois a criar *atos conversacionais de escrita*, como chamamos.

Maturana e Varela (2001, p. 232) focalizavam a importância educativa de situar as experiências de conversações como objeto do domínio de interações humanas, momento em que se passa, em linguagem, do domínio linguístico para o domínio semântico, fazendo com que a história natural da linguagem humana seja cultura.

Os autores mostram essa recursividade das redes conversacionais, vividas no circuito das interações humanas, como um exercício do *conhecimento do conhecimento*, que nos leva a pensar o mundo juntamente com os outros. Nesse movimento de ampliação do domínio cognitivo, mediante a rede conversacional das culturas, o conviver, a aceitação do outro junto a nós e o inacabamento do mundo produz o que os autores chamam de *amor*, que enfatiza a legitimidade da presença do outro na linguagem e funda a ética da relação entre ação social e conhecimento.

Podemos dialogar com os estudos que mostram, dessa maneira, comunidades de aprendizagem se inserindo no que New London Group chama de prática transformadora, seja pelo exercício de escrever a carta no caderno, como também de digitá-la depois no computador com base em um movimento de autorização e autoralidade para pensar com suas palavras. O argumento do grupo de pesquisadores de que toda “criação de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 24) parece se manifestar claramente nesse evento.

O evento acima observado, da produção de texto mediada pelo computador, em sala de aula, dos quais retiramos alguns módulos que podemos conceituar como emblemáticos de outros momentos do cotidiano, também propiciou o exercício de justapor variados discursos e estilos, o que favoreceu ganhos nas habilidades metacognitivas e metalinguísticas, especialmente na capacidade de reflexão crítica (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 11).

O exercício de escrita que propõe a expressão livre dos alunos, ainda que com a intencionalidade de expressar a vontade de participar das manifestações aos pais e policiais, revela questões relacionadas à dimensão dos multiletramentos e também da educomunicação, porquanto enuncia uma questão-chave: a cultura dos estudantes, especialmente no âmbito das mídias.

Sobre esse aspecto é importante considerar dois pontos em discussão com as proposições de Santaella (2007). A primeira é que entendemos, alinhada ao pensamento da autora, que “É através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural (SANTAELLA, 2007, p. 91)”. O segundo aspecto diz respeito às formas de socialização constituídas nas relações com as mídias.

Os distintos tipos de mídias e as eras culturais que conformam são inseparáveis das formas de socialização que são capazes de criar, de modo que o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio”. (SANTAELLA, 2007, p. 127).

Nesse exercício de escrever cartas, concretizam-se as duas proposições de Santaella (2007) – tem-se a produção de significação pelo sujeito, como exercício de não assujeitamento, e também como forma de se lidar mais conscientemente com as novas mídias no ciclo cultural que lhe é próprio, como a autora exprime.

Observamos nessa “descoisificação” dos textos, conferida pelo seu inacabamento que, mediante a linguagem escrita e criativa, tipificada nos módulos que estamos analisando, - das cartas, por exemplo-, os jovens se inscreviam na ação coletiva das manifestações, constituindo-se como sujeitos capazes de pensar um fato político. De certa forma, ao se deterem em um fato social ambigualmente longe e perto do cotidiano deles, saíam de uma desespacialização acrítica, entendida aqui como “a transformação dos lugares em espaços de fluxos e canais” (CASTELLS, 1983 apud MARTIN-BARBERO, 2004), que poderia ter sido conferida pela comunicação virtual e penetravam em uma desespacialização crítica que, ao retirar os discursos de sua moldura de permanência e lugar, subtrai seu invólucro especular do texto sobre os acontecimentos e os situa em um âmbito de criticidade e dialogismo, ainda que restrito à sala de aula.

A leitura da realidade, sobre as manifestações públicas nas ruas, veiculada pelas mídias, e relidas em sala de aula, especialmente através das reportagens da televisão apresentadas pela professora como pauta de discussão e produção de textos, foram adensando informações – e assim era que com base nas narrativas, ia-se tomando conhecimento das formas de repressão às manifestações, como o uso de balas de borracha e *spray* de pimenta, bem como outras vivências cotidianas amplamente referidas oralmente e mencionadas também nas cartas juvenis. Heller (1987, p. 322) já observara que “o sujeito particular pensa e age com a estrutura do pensamento da vida cotidiana”, em sua essencialidade, e que este discurso cotidiano em relação com a apropriação do conhecimento científico é raramente trabalhado. Propõe, mesmo, a autora, que se tragam os conhecimentos práticos do cotidiano para base do diálogo na elaboração de conceitos científicos. Quer dizer, haveria de se marcar como importante, nas tarefas mediadas pelos computadores, a passagem da vida vivida para a vida refletida. Explicitando-se as interiorizações feitas com a leitura dos fatos da mídia televisiva, procedia-se, assim, a uma exteriorização que não só se referia ao fato recortado para discussão em sala, mas também se punha à mostra relações sociais, nesta atividade de desmontagem e montagem de textos no contexto dialógico do evento da produção da escrita há pouco referido.

Ora, sabe-se que, na perspectiva dos multiletramentos (1996, p. 14), esse cenário de mudanças no ambiente das socializações deve convocar as escolas a considerar como

legítimas as distintas subjetividades, os interesses e saberes que os alunos trazem para as suas aprendizagens, em vez de ignorá-los.

Os pesquisadores do New London Group destacaram como proposição válida situar-se toda atividade semiótica, como é o caso desse evento de multiletramento, como sendo uma questão de *design* - no sentido de que o sujeito é capaz de redesenhar, redefinir suas atividades no “próprio ato de prática” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16).

Podemos observar, pelo que vimos do campo empírico, que as implicações da expressividade dos estudantes, mediada pelo uso do computador, nas atividades de sala de aula, chamam as formações de saberes cotidianos em suas relações sociais e em seus conteúdos, para se dizerem. E ao se trabalhar o dialogismo que elas implicam, nas discussões coletivas em sala, as mídias com as quais as culturas juvenis se relacionam e que constituem um ciclo cultural próprio em que estão inseridas são desnaturalizadas e também seus textos são retirados de um invólucro de verdade definitiva. Postos para exame por uma consciência que reflete, os textos passam a questionar o lugar e a forma de transmissão, como também se investigam os interesses dos autores, meios e mediações.

Parece-nos que, neste processo de reexame dos textos midiáticos, as narrativas de vida e o modo do pensamento cotidiano dizer-se é incorporado às práticas discursivas das instituições escolares. Mediante memórias do vivido em diálogo com categorias e análise científicas (como a que nos diz que “todo conhecimento é interessado” e que foi trabalhada pela professora), a escrita retira a palavra de sua postura objetual e ela passa a ser refeita nos circuitos reflexivos criados. Rompe-se o silenciamento da voz dos sujeitos, e também se problematiza e se valoriza a forma de pensar cotidiana – que a professora parece perceber importante, ao vincar o valor do que chama de “conteúdo”, completando ser isso “o que as pessoas querem dizer, do jeito delas”.

Também podemos inserir tal prática de escrita como produção intersubjetiva, na concepção de recursividade proposta por Edgar Morin. “É um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais”. (2007, p. 35). Esta prática de recursividade se insere nos trabalhos do pensamento complexo e, por meio de seu exercício, se pode sair de binarismos tão comuns na transmissão docente, alcançando-se caminhar na via dos múltiplos aspectos e facetas das representações.

Em outra perspectiva, e em sintonia com o proposto por Santaella, buscamos situar os textos em relação às áreas de intervenção da educomunicação propostas por Soares

(2011) e, nesse âmbito, foram identificadas duas áreas em que estas relações se dão de forma mais direta: a área da *educação para a comunicação e a pedagogia da comunicação*.

Ao propor que os estudantes redijam cartas sobre o que estava acontecendo no País, revelando suas insatisfações, por via da **carta**, um gênero textual direto, em que o interlocutor manifesta livremente os seus desejos, expressando sem intermediação – “eu escrevo o que penso e o que sinto para que os destinatários, no caso pais e policiais entendam as minhas intenções”, a professora estava colocando na agenda educacional, curricular, portanto, uma leitura crítica da realidade e da cobertura midiática que propôs continuar em um âmbito intergeracional.

Elegendo como interlocutores os estudantes, ouvia, contudo, outras falas sociais como as dos agentes de autoridades, e esse diálogo foi proposto chegar até os pais - que conviviam mais diretamente com as crianças, tornando possível uma continuidade da reflexão, que seria estendida ao universo dos adultos de suas vidas – mediante o diálogo proposto pelas cartas, as crianças poderiam, no seu cotidiano doméstico, ampliar a discussão iniciada em sala de aula, dizendo aos seus pais das vontades de participar das manifestações, sobre as quais tomaram contato pela cobertura televisiva, bem como suas falas. E ouviriam as falas dos adultos, que trariam seus mundos de práticas sociais para serem escutados. Pode-se ver, ainda, que seria plausível supor que a percepção das crianças e dos pais-adultos de seus mundos como sujeitos de saber, nesta circularidade, é vivida como uma quebra da tradicional relação docente-discente, em que o professor transmite e os alunos escutam.

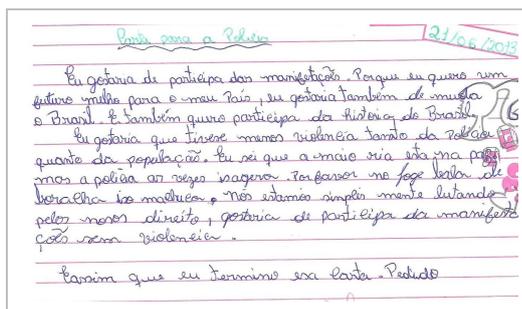
No caso da carta dirigida aos policiais, ela propõe uma interlocução que não se concretiza, pois não é endereçada a um policial específico, de determinada corporação policial, mas ao conjunto dos policiais, portanto, é uma carta que não chegará ao destinatário, embora, caso tivesse sido postada no *Facebook*, como era o propósito inicial, poderia alcançar observadores das relações da comunicação institucionais da polícia e, se somada a outras manifestações semelhantes, poderiam produzir algum tipo de influência no âmbito dos servidores de segurança pública.

O fato, porém, de não ter sido publicada não minimiza a sua importância como exercício de cidadania. O fato de propor a escritura de uma carta aos policiais faz com que as crianças se engajem em um diálogo ainda que imaginário e rico de significações, pois expressam, entre outras coisas, o que pensam da corporação policial, da função deste discurso no âmbito público ante outros discursos e de como se sentem em relação às intervenções sociais diversas, em particular no concernente à ação da polícia nas manifestações, como está expresso a seguir:

[...] Mas eu quero paz não so da população mais também da policiais, porque eles não tem o direito de nos violentar. Nós somos simplismente cidadãos lutando pelo os nossos direitos. E é assim que eu termino essa carta pedindo o apoio e consciência de vocês, nós ajudando a combater o governo. Paz! (Carta C).

[...] Eu sei que a maio ria esta na paz mas a polícia as vezes isagera. Por favor no jogue bala de boracha isso machuca. Nós estamos simples mente lutando pelos nossos direito, gostaria de participar da manifestações sem violência. E assim que eu termino esa carta. Pedido (Carta G).

Figura 4 – Carta G



Fonte: Reprodução da Carta G

A possibilidade de expressar esses sentimentos e entendimentos de como a força policial opera em relação aos cidadãos parece-nos uma convocação a **um lugar de sujeito**, feita aos alunos, pela forma como a professora direciona a expressividade/reflexividade que a alia ao propósito.

Buscando alargar o entendimento sobre o que significam tais práticas, como esse exercício da escritura de cartas, no cotidiano escolar, recorremos aos pressupostos dos multiletramentos. Antes, no entanto, dialoguemos com o conceito de letramento, proposto por Lemke (2010, p. 2): “forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Lemke (2010, p. 1) considera os letramentos “como práticas sociais que articulam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significados e como parte integral de uma cultura, produzem ligações entre significados e fazeres”.

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, p. 4).

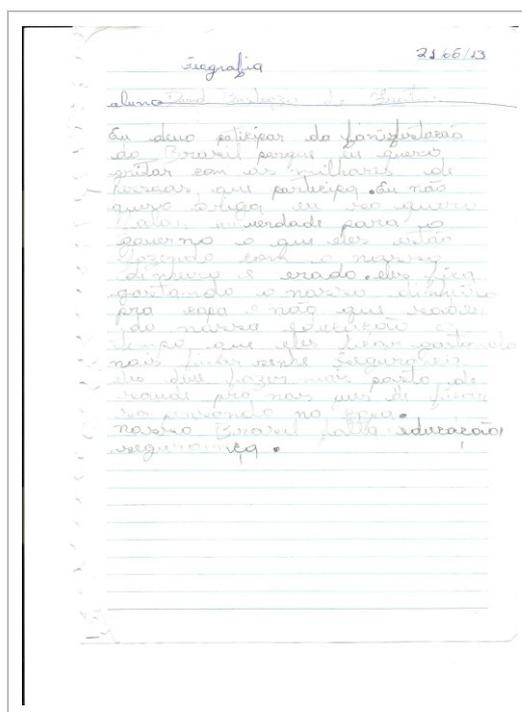
A construção de significados propiciada pelo exercício de escritura das cartas revela um entendimento dos estudantes sobre as relações familiares, o contexto político nacional e também sobre a corporação policial. A forma como apreendem o mundo foi

revelada nesse exercício simples de colocar no papel⁴⁷ e na tela do computador como se sentiam em relação ao tema das manifestações.

Mãe eu te amo decha eu participa da manifestação. Eu sei que é perigoso mas eu já mandei a carta para a policia. Ta tudo em paz. Eu quero muda o Brasil. Eu quero participa da historia do Brasil (Carta I).

Eu devo participar da banifestação do Brasil porque eu quero gritar com as milhares de pessoas qui participa. Eu não quero briga eu so quero falar a verdade para o governo o que eles estão fazendo com o nosso dinheiro e erado (Carta J).

Figura 5 – Carta J



Fonte: Reprodução da Carta J

Em que outras condições educacionais essa teia de significados poderia ser revelada, sem considerar apenas os problemas e dificuldades de alguns alunos com a expressão escrita?

Como explicou a professora Maria, os alunos não tiveram dificuldades em escrever o que foi proposto, mesmo alguns que têm letras pouco compreensíveis ou que não fazem uso estrito das regras da língua portuguesa. A motivação para manifestar livremente o que pensam ultrapassou as possíveis limitações para tal expressão.

As cartas também revelam o modo como os estudantes estão inseridos no ecossistema comunicativo, porquanto o que expressam foi estabelecido na mediação com os

⁴⁷ As cartas foram reproduzidas com base nos textos escritos no caderno, como é possível verificar no anexo.

meios de comunicação coletiva e o fazem lançando mão de múltiplas linguagens, a da escrita e a do desenho, por exemplo (MARTIN-BARBERO, 2004).

Tais ideias nos conduzem a refletir: de que maneira as culturas juvenis inseridas nesse ecossistema comunicativo mediado por artefatos digitais vivenciam a Pedagogia dos Multiletramentos? Entendendo o conceito de multiletramentos como referente a dois tipos de múltiplos, como propõe Rojo (2013, p. 14): “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/leitores contemporâneos a essa criação de significação”.

A realização de manifestações em todo o País, reunindo os mais variados setores da sociedade, foi o principal assunto dos meios de comunicação durante algumas semanas. O discurso das ruas estava ancorado no desejo de mudanças no sentido amplo, não se constituindo como bandeira de luta de nenhuma agremiação ou entidade específica. Aliás, o que se observou no conjunto das manifestações foi a rejeição à participação de partidos políticos nesses atos.

Pelas cartas percebe-se também esse desejo de mudança no sentido de cobrar dos governos mais investimentos em saúde e educação, principalmente; e também exigir o combate à inflação e à corrupção. Em que outros contextos esses jovens seriam instados a pensar e escrever sobre isso, revelando o que pensavam, senão na escola?

As cartas, disponíveis no Anexo A, apontam para essa multiplicidade de linguagens a que se refere Rojo, seja pela utilização de canetas coloridas para diferenciar os textos destinados aos pais e policiais, seja pelos desenhos e símbolos combinados aos textos escritos, ou mesmo pela grafia de algumas palavras escritas em letra maiúscula e com destaque e pelos sinais de exclamação repetidos.

A homogeneidade cultural é evidenciada pelos direcionamentos às manifestações dos desejos simulados de participação, os medos, as situações de violência, o envolvimento, ora alienado e ora de marginalizado, no contexto político e sobre a polícia como mero aparelho repressor do Estado.

Em nenhum dos textos foi notado o uso de palavras e expressões correntes da linguagem de computador, comuns nas postagens do *Facebook*, das trocas de mensagens ou mesmo das abreviaturas das palavras. Se os escritos tivessem sido publicados no *Facebook* seria interessante observar se houve algum tipo de adaptação do texto escrito na folha de caderno para aquele disponível na rede social.

É curioso observar ainda que, nos textos de muitas cartas, predomina a matriz da oralidade, como em uma conversa, seja pela forma coloquial da escrita, seja pela ausência de pontuação, como identificamos nas seguintes frases: “bora junto para GUERRA Brasileira GALERA do Brasil inteiro”, “Por favor no joga bala de boracha isso machuca”, “Eu estou falando isso porque se eu fosse fazer manifestação eu fazia sem violência”.

Certamente, se esse exercício tivesse sido proposto pela professora de Português, o entendimento dela sobre o resultado da atividade fosse negativo, considerando os muitos erros ocorridos nas cartas. Como explicou a professora Maria, porém, que se disse satisfeita com o resultado, a intenção era ambientá-los com a temática da mobilização social e trazer as manifestações mais próximas do cotidiano deles, situação que não lhe tirou a responsabilidade de corrigir todos os textos.

Tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam. (LEMKE, 2010, p. 9).

O processo de transformação entre ensino e aprendizagem é modificado quando são criadas as condições para essa livre expressão, o que contrasta com a prática disciplinar da escola, ao propor exercícios de produção textual situados em uma dimensão meramente normativa.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. (ROJO, 2013, p. 16).

O pensamento de Freire (1989) inscreve-se nessa discussão porque entende como indissociável, na alfabetização, a leitura do mundo e da palavra. Aliás, a leitura do mundo, o entendimento da realidade em que o sujeito está inserido, é condição para apreender a ler a palavra.

[...] se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. (FREIRE, 1989, p. 19).

Ponto central para a Pedagogia dos Multiletramentos refere-se à “complexidade e inter-relação entre os diferentes modos de significação” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 21); e isso fica evidente com o exercício da expressão da linguagem verbal também possibilitada pela escrita das cartas, como se observa a seguir pela manifestação do desejo de

ir às ruas, e também pela visão negativa da polícia. Tal modo de ver pode ser constituído, inferimos, em parte, pela óptica da polícia organizada pela cultura das mídias, bem como pelas relações cotidianas entre a corporação policial e as periferias urbanas, demarcadas pela violência do aparato policial sobre as comunidades populares.

Foram revelados ainda os medos que eles têm da ação policial, tais como os tiros de bala de borracha, o uso do *spray* de pimenta, e em geral do uso indiscriminado da violência por parte da polícia. A noção de polícia protetora não encontra correspondência com a realidade de muitas crianças, como expressam alguns trechos a seguir:

Para polícia:

essas pessoas são erradas fazendo essas manifestações com violência mas essas policias também são errada atirando tiros de borracha nas pessoas Eu estou falando isso porque se eu fosse fazer manifestação eu fazia sem violência. (Carta D)

Senhores Policiais,

Queria participar da manifestação, mais tenho alguns medo tipo:

- Ser violentado.
- Ser baleado.

e etc...

Eu quero muito ir, para poder representar meu país e todas aquelas pessoas que não podem ir, por motivos pequenos como: pessoas idosas, crianças, pessoas doentes e etc...Quero muito que a gente consiga conquistar o que nós queremos:

- Educação
- Saúde
- Segurança e etc... (Carta E)

Eu devo paticipar da manifestações do Brasil para fazem o Brasil melhor (incompreensível) pessoas para ajuda a melhoria da área de Saude e educação porisso eu to pergutado a vosces bora junto para GUERRA Brasileira GALERA do Brasil inteiro Os veriador Que não presta VA Sibora do Brasil. Eu amor o Brasil melhor eu Goto do Brasil porque meu pais e legal Brasil eu Te amo. Polisial: A policia não tem nada ave com a mafestascões porque eles não são das pessoas legal e a polisia não preta. (Carta F)

Carta para a Polícia

Eu gostaria de participa das manifestações. Porque eu quero um futuro melho para o meu País, eu gostaria também de muda o Brasil. E também quero participa da historia do Brasil.

Eu gostaria que tivesse menos violência tanto da Polícia quanto da população. Eu sei que a maio ria esta na paz mas a polícia as vezes isagera. Por favor no joge bala de boracha isso machuca. Nós estamos simples mente lutando pelos nossos direito, gostaria de participar da manifestações sem violência. E assim que eu termino esa carta. Pedido. (Carta G)

Eu quero participar da manifestação porque eu quero ajudar os povos que passam mal quando vão soltar bala de borracha e também quando, vocês jogar sprei de pimenta e ajudar os povos não jogar pedras contra vocês. policiais;⁴⁸ (Carta H)

⁴⁸ A palavra borracha foi separada da seguinte forma: bo-rracha

expondo esse ponto de vista aos pais e aos policiais, discutindo o que estava acontecendo no país naquela ocasião, fez com que deixassem de ser meros espectadores, para se inscrever, ainda que de maneira simbólica, nos grupos que estavam nas ruas protestando. Os desejos de melhoria nas áreas de saúde, educação e segurança também mobilizam as crianças e jovens da Escola Flor de Maravilha, que “querendo fazer parte da história do Brasil”, se animam a “lutar” por um país melhor.

O que observamos nesse evento, já identificado e analisado como inscrito no âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos, é que há certos limites na atividade proposta pela professora.

Em primeiro lugar, a atividade não pôde ser concluída – a publicação dos textos no *Facebook* - porque não foi possível acessar a internet da escola. Parece um contrassenso: conceber um projeto que favorece a inclusão digital, como é o caso do Um Computador por Aluno, mas por outro lado há limitações muito severas quanto ao acesso à internet: a rede não comporta muitos acessos ao mesmo tempo. Se mais de uma turma estiver usando a internet, por exemplo, a velocidade fica comprometida e há oscilação no sinal; a velocidade da rede da escola é insuficiente para atender a toda a comunidade escolar.

Um segundo aspecto identificado como limite foi o fato de os alunos não terem um *feedback* sobre a atividade, já que se tratava da avaliação bimestral de Geografia. Eles receberam as notas, mas não houve um espaço de conversação para dar-lhes conhecimento de quais critérios foram utilizados pela professora para atribuir-lhes aquela nota.

Nem mesmo para promover uma troca de ideias sobre as variadas cartas – quais os argumentos usados pela turma para fazer o pedido de participação aos pais e aos policiais? Como se sentiram escrevendo tais cartas? Quais as dificuldades encontradas? Conversaram sobre o assunto com as famílias? O que os pais responderiam se de fato essa solicitação fosse feita a eles? Eles de fato gostariam de participar das manifestações? Saberiam dizer se alguém da família ou conhecido participou de alguma manifestação? Em caso afirmativo, tiveram oportunidade de saber como foi? Houve alguma manifestação no seu bairro ou perto da sua casa? Saberiam dizer como foi? Acompanharam o noticiário nas semanas seguintes para saber como estava o clima de mobilização pelo País? Ficaram informados sobre as manifestações em que veículo de comunicação? Saberiam explicar por que havia muitos jovens envolvidos com os protestos? Quais eram os objetivos dos protestos?

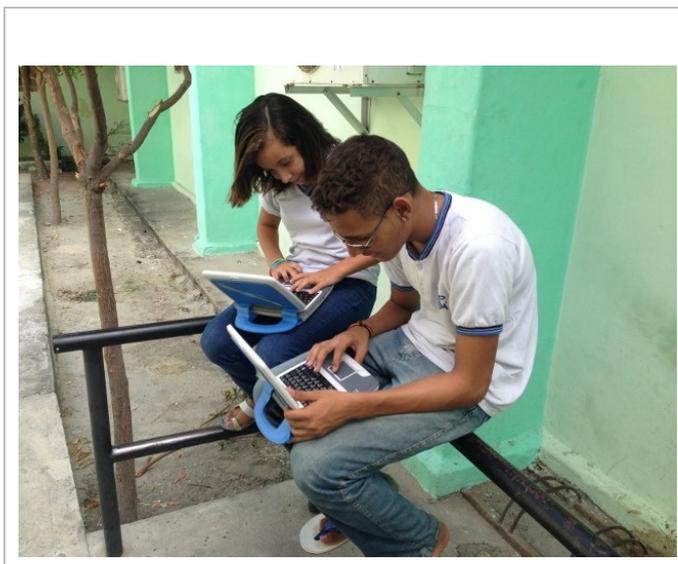
Essa reflexão coletiva poderia fazê-los experimentar ainda outras instâncias de significação propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos, tais como o *Design* Linguístico, por via da identificação de características do sotaque e das maneiras de falar; e o *Design*

Visual, pela forma como a carta foi apresentada no caderno e no computador, se havia imagens, cores, a disposição do texto etc.

Comentamos a seguir sobre outro evento de multiletramento denominado “A produção de *slides* na escola e a ressignificação do espaço escolar”, em que apresentamos a atividade de produção de *slides* realizada pelos estudantes das turmas do 6º ano. Nessa atividade as crianças fizeram fotos e escreveram de forma livre textos sobre vários espaços da escola.

4.2 Evento de multiletramento nº 2: a produção de *slides* na escola e a ressignificação do espaço escolar

Figura 10 – Jovens no pátio preparando os *slides*



Fonte: Acervo da pesquisa

O segundo “evento de multiletramento” tem ênfase na produção de *slides* com textos e fotos criados pelos próprios estudantes e serão descritos e analisados a seguir, obedecendo, como anunciado no início da apresentação dos dados empíricos da pesquisa, a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, entre outras contribuições teóricas.

No segundo semestre de 2013, em novembro, a professora Maria ensinou durante duas aulas como produzir *slides* usando o *laptop* educacional. Os *laptops* foram carregados previamente para que pudessem ser utilizados durante as três aulas no 6º ano A.

A professora orientou para que cada estudante definisse um tema sobre o qual gostaria de tratar e que produzisse as próprias fotos usando a câmera do *notebook*. A intenção era que, com suporte do tema definido, eles tirassem fotos para articulá-las com o texto dos

slides. A orientação foi de que cada um deveria preparar a apresentação contendo cinco *slides* e cinco fotos.

A oportunidade de circular pela escola no horário das aulas, com o devido consentimento da professora, deixou todo mundo empolgado. Após a orientação, os estudantes saíram em pequenos grupos para a sessão de fotos. Muitos nem sabiam ainda sobre o tema que iriam escrever, mas circulavam animados com o *laptop* nas mãos, fotografando o que viam.

Figura 11 – Criação de *slides* no pátio



Fonte: Acervo da pesquisa

Foram momentos muito diferentes da rotina, já que eles estavam livres para circular pelos espaços da escola com exclusividade, visto que naquele horário os demais colegas estavam em sala de aula e talvez por isso mesmo não soubessem bem como proceder inicialmente. Aquele espaço antes tão disputado agora era somente deles. Os primeiros momentos foram de surpresa. Depois passaram a pensar o que seriam as suas imagens. Era preciso a autorização de um adulto para que essa permissão viabilizasse a expressividade necessária à produção dos *slides*.

Aos poucos, de certa forma seguindo o rastro daqueles já haviam decidido os seus temas, os estudantes foram experimentando também o poder de decidir sozinhos e pensar com suas imagens sobre o que seria a temática do trabalho, já que nem sempre essa liberdade de escolha é oferecida a eles, o que provavelmente explique, em parte, a sensação inicial de não saber o que fazer.

Os estudantes retornaram à sala em pequenos grupos assim como haviam saído há alguns minutos, depois de percorrer todos os espaços da escola: quadra, pátio, corredores, áreas de jardim e a biblioteca. Não houve dispersões nem alunos que ficaram pelo pátio e tiveram que ser chamados de volta. O retorno à sala de aula foi natural: estavam interessados em aprender a fazer os *slides* e curiosos para saber como as fotos haviam ficado. Comentavam uns com os outros que queriam ver as fotos que tiraram, falavam em voz alta o tema escolhido e questionavam se o tempo seria suficiente para fazer os cinco *slides* propostos pela professora.

A professora foi atendendo aos que chegavam e explicava pacientemente como fazer: abrir o editor de apresentações no *laptop* educacional, o *KPresenter*, usar os espaços destinados ao título - ela reforçou a importância de se criar um título para a apresentação - escrever textos curtos e a inserção das fotos em articulação com o texto.

O grupo trabalhou com dedicação na elaboração dos *slides* cujas temáticas foram variadas; alguns tematizaram o amor; outros, o desenvolvimento da leitura e ainda outros, a questão da amizade, mas a maioria optou por apresentar nos *slides* o espaço escolar com uma angulação toda pessoal, focalizando a quadra, as plantas, o pátio, as pessoas e a forma como interagiam com a paisagem do ambiente...

O exercício permitiu, entre outras coisas, que os estudantes observassem a escola não apenas como frequentadores, mas buscando um olhar diferenciado sobre aquele espaço tão conhecido deles. Através dos *slides* comentaram sobre questões da escola que elegeram como relevantes, tais como o desconforto com as pichações na quadra, o fato da quadra alagar quando chove, o uso inadequado das lixeiras para a coleta seletiva do lixo, as plantas do espaço escolar e a importância de cuidar bem da natureza. Consoante o que preconiza a abordagem educomunicativa, o que importa é “o tipo de mediação que elas (as tecnologias) podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p. 18).

Na perspectiva dos estudantes, a quadra foi o espaço mais comentado, visto que foi tema de cinco apresentações, do total das doze produzidas. Na apresentação “A quadra e a pichação”, a primeira imagem é uma foto em plano fechado, dando relevo à pichação, como que justificando o título escolhido para nomear o conjunto de cinco *slides*. No segundo *slide*, vem o texto sem imagem: “A pichação dentro da escola causa um transtorno maior para a nossa educação por que a prefeitura nos traz pouco dinheiro⁴⁹”.

⁴⁹ Os textos dos *slides* foram transcritos da forma como foram escritos pelos estudantes.

Figura 12 – A quadra e a pichação / slide 1



Fonte: Apresentação em slides “A quadra”

Que relação pode existir entre a pichação e a ausência de recursos na escola? Será que o autor quis dizer que o fato de haver espaços pichados fez com a escola não recebesse os recursos devidos por parte do órgão competente, no caso a Secretaria de Educação do Estado em vez da Prefeitura, já que é uma escola estadual?

Há ainda a relação entre a pichação e a educação: será que a pichação revela que a educação oferecida não está sendo adequada porque nem mesmo os estudantes zelam pelo espaço da escola, como patrimônio de todos e por isso picham a parede da quadra? O que seria patrimônio, do ponto de vista da população? O que os jovens queriam dizer sobre isso? E o que dizer da relação pichação e transtorno? Em que medida esta relação indica que a pichação é por si um ato não desejável, ainda mais se praticado dentro da escola?

Pensamos a imagem, em um movimento expressivo e reflexivo – quando estes dois aspectos estão juntos e atuam na criação de significados de ordem linguística e visual, como preconizados pela Pedagogia dos Multiletramentos. Aqui poderíamos dizer ter condensadas as palavras-chave, uma vindo à frente e se conectando – implicando – outras-

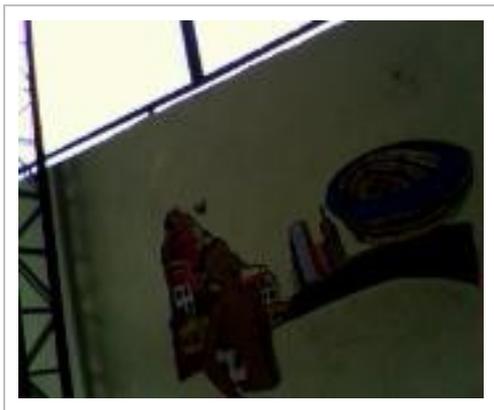
- a) pichação e transtorno;
- b) pichação e desejo;
- c) pichação e “publicização”;
- d) pichação e patrimônio;
- e) pichação e fala in-ter-dita; e
- f) pichação e criação.

Ainda que todas essas perguntas não possam ser respondidas, elas dão margem a uma série de reflexões que poderiam ter sido feitas quando do exercício imagético e poderiam indicar como os estudantes se sentem em relação às pichações na escola, ao modo do “tema-

dobradiça” proposto por Freire (1997), em que os temas geradores não são necessariamente propostos pelos sujeitos, mas inseridos nos âmbitos de aprendizagem pelos educadores.

Os demais *slides* têm fotos do detalhe de um grafite na parede da quadra e outra imagem mais aberta, com uma pessoa em primeiro plano com a trave e algumas pessoas ao fundo.

Figura 13 – A quadra e a pichação / *slide* 3



Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra e a pichação”

Figura 14 – A quadra e a pichação / *slide* 4



Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra e a pichação”

A segunda apresentação, “A quadra”, começa com o seguinte questionamento: “Porque não tem um teto do lado da quadra e é para colocar e não deixem os alunos pixarem. E a quadra é um lugar esportivo e tem que jogar com a quadra sem água mas quando chove alaga a quadra”.

São muitas questões em um só período: o descontentamento com a pichação e com o fato de a quadra alagar e de permanecer com água impossibilitando o uso do espaço de forma adequada. Também o texto provoca a direção da escola a manter a quadra em boas condições ao solicitar que “não deixem os alunos pixarem” e “porque não tem um teto do lado da quadra e é para colocar”.

Estudiosos das práticas de grafite e pichação reconhecem a pichação como estratégia de comunicação, já que ao pichador interessa mais o ato em si, “*o rito, o aparecer, o transgredir, e menos o processo criador*” (JAKOBSON, 1970 *apud* OLIVEIRA; ZORZO; SOUSA, 2012, p. 3).

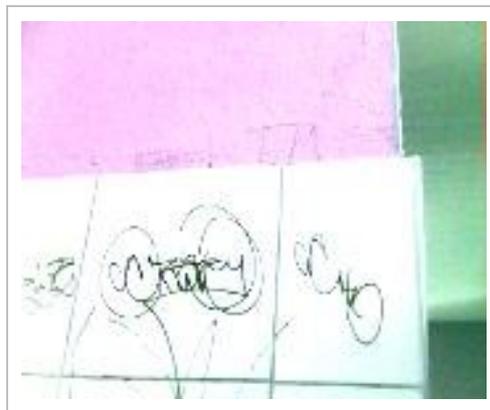
Nessa apresentação, as imagens são combinadas com textos colocados sempre na parte superior do *slide*. Uma delas toma todo o espaço do *slide* e traz a trave de futebol, a tabela de basquete. O *slide* seguinte mostra a pichação e o texto: “A pichação é uma coisa muito idiota por isso que não pode os alunos pixarem”.

Figura 15 – A quadra / slide 2



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

Figura 16 – A quadra / slide 3



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

A queixa com o fato de a quadra alagar está no terceiro *slide*, seguida de uma foto com uma visão inusitada da quadra, o teto: “A quadra é um lugar esportivo para nós jogar mas tem dia que a quadra fica com água e é ruim de jogar”. A apresentação termina com a imagem de um grafite que está na parede da quadra, com o texto: “Na quadra tem uma pintura que é legal mas a quadra sem uma rede é ruim”.

Figura 17 – A quadra / slide 4



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

Figura 18 – A quadra / slide 5



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra”

O evento de multiletramento possibilitou ao seu autor usar a criação de *slides* para expressar como se sentia em relação à manutenção da quadra esportiva, o único espaço para uso recreativo da escola, muito disputado nos intervalos, no início e no final da aula. Talvez falem oportunidades para livre expressão como essa, que os estimulou a perceberem a escola sob vários aspectos e manifestar o que foi observado, com as nuances que pudemos capturar.

Em outra apresentação sobre a quadra há uma combinação de textos e imagens que alterna reclamação - a cesta de basquete quebrada em texto e foto -, com uma imagem

contemplativa de uma árvore frondosa em contraste com as arquibancadas de concreto da quadra, junto à frase: “Como e lindo a natureza”. A apresentação, aliás assinada, é concluída com a foto de uma pintura na parede com os dizeres: só existe uma terra, só existe uma chance. Preserve a natureza”.

Figura 19 – A quadra da escola / *slide* 1



Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra da escola”

Figura 20 – A quadra da escola / *slide* 2



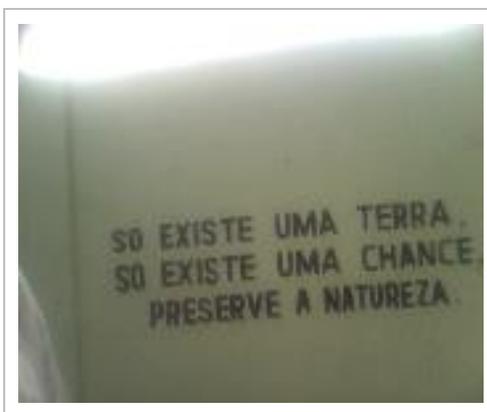
Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra da escola”

Figura 21 – A quadra da escola / *slide* 3



Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra da escola”

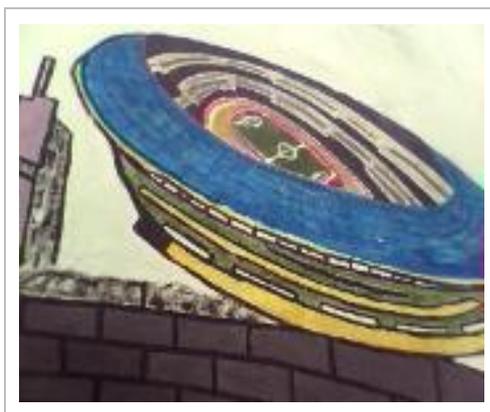
Figura 22 – A quadra da escola / *slide* 5



Fonte: Reprodução dos *slides* “A quadra da escola”

Mais duas apresentações são sobre a quadra. Uma delas somente com imagens abertas, que tomam todo o espaço do *slide* e que mostram a trave, a tabela de basquete e crianças no espaço, mas sem qualquer texto.

Figura 23 – A quadra por M. M. / slide 1



Fonte: Reprodução dos slides “A quadra por M. M.”

Figura 24 – A quadra por M. M./ slide 2



Fonte: Reprodução dos slides
“A quadra por M. M.”

Figura 25 – A quadra por M. M./ slide 3



Fonte: Reprodução dos slides
“A quadra por M. M.”

Figura 26 – A quadra por M. M./ slide 4



Fonte: Reprodução dos slides
“A quadra por M. M.”

Figura 27 – A quadra por M. M./ slide 5



Fonte: Reprodução dos slides
“A quadra por M. M.”

A outra, intitulada “Futebol”, exibe vários ângulos da quadra. No primeiro *slide*, aparece o texto: “O futebol é um jogo que qualquer criança do mundo inteiro queria jogar também e um jogo que outras crianças não querem jogar”. Nos demais *slides*, os textos funcionam como legenda para as fotos: “Um menino com uma bola de futebol olhando um campo de futebol”, em referência a uma pintura na parede da quadra; “Um espaço recreativo”, para a imagem em plano aberto da quadra; “Uma quadra de futebol”, para a foto da trave.

Figura 28 – O futebol / *slide* 2



Fonte: Reprodução dos *slides*
“O futebol”

Figura 29 – O futebol / *slide* 3



Fonte: Reprodução dos *slides*
“O futebol”

Figura 30 – O futebol / *slide* 4



Fonte: Reprodução dos *slides*
“O futebol”

Fugindo da temática da quadra e do esporte, o tema escolhido por uma das alunas foi sobre “As plantas e o meio ambiente”. A autora fez um texto inicial em que explicita a motivação para a escolha do tema.

Observando algumas partes da escola, eu percebi que algumas plantas não estavam em bom estado (algumas muitas e secas), sendo que isso pode prejudicar o nosso

meio ambiente. Em algumas dessas situações, eu também encontrei algumas lixeiras fora de ordem (alguns lixos que deveria estar na lixeira de plástico estavam em outras lixeiras). Para mim todos deveriam ajudar a manter a nossa escola sempre limpa, pois estaremos ajudando a nossa vida e de tantas outras pessoas. (Apresentação “As plantas e o meio ambiente”).

As fotos expressas nos *slides* variam entre as imagens de plantas do jardim da escola e imagens de cartazes sobre a questão ambiental que, na ocasião, estavam em vários espaços da instituição, mas sem nenhum texto.

Figura 31 – As plantas e o meio ambiente / *slide* 2



Fonte: Reprodução dos *slides*
“As plantas e o meio ambiente”

Figura 32 – As plantas e o meio ambiente / *slide* 3



Fonte: Reprodução dos *slides*
“As plantas e o meio ambiente”

Figura 33 – As plantas e o meio ambiente / *slide* 4



Fonte: Reprodução dos *slides*
“As plantas e o meio ambiente”

Figura 34 – As plantas e o meio ambiente / *slide* 6



Fonte: Reprodução dos *slides*
“As plantas e o meio ambiente”

Figura 35 – As plantas e o meio ambiente / slide 7



Fonte: Reprodução dos *slides*
 “As plantas e o meio ambiente”

Figura 36 – As plantas e o meio ambiente / slide 8



Fonte: Reprodução dos *slides*
 “As plantas e o meio ambiente”

O texto inicial mantém o mesmo tom dos demais sobre a quadra – revela descuidos em relação à estrutura da escola, na medida em que expõe a falta de cuidado com as plantas, mas avança no sentido de propor uma responsabilidade compartilhada, convidando todos aos cuidados com a limpeza da escola.

Observa-se que apenas esse texto e outro sobre amizade recorreram ao uso da primeira pessoa do singular. O mais comum foi utilizar uma palavra ou frase como título. Quem escreveu um pouco mais o fez usando a terceira pessoa.

Há ainda *slides* com fotos de pessoas da escola ou colegas de classe. Na apresentação sobre amor a autora usou algumas pessoas com as mãos em formato de coração para falar sobre o tema, repetindo a palavra “amor” em todos os *slides*, como título.

O mesmo aconteceu com a apresentação sobre “desenvolvimento para a leitura” em que essas palavras são usadas como títulos em todos os *slides* e são mostradas algumas imagens da biblioteca e da bibliotecária, além de uma foto das duas coordenadoras da escola, sem qualquer relação com o tema.

Na apresentação sobre amizade estão quatro fotos da autora com distintos grupos de amigos para os quais mandou beijos no texto inicial ao se referir a importância de ter amigos⁵⁰, segundo ela, necessários (deve-se ter pelo menos dez amigos, observa o texto).

A amizade é muito bom. Quando você estiver Triste ele pode te alegrar. Quando você estiver com saudade Ele pode te ajudar a superar o seu sofrimento. Por isso nos temos que ter pelo menos 10 amigos. Eu mando um beijo para os meus melhores amigos <3

⁵⁰ Na apresentação o texto foi centralizado na página e escrito conforme está citado.

Tal atividade que possibilitou a criação dos *slides* pelos alunos é certamente, entre todos os “eventos de multiletramentos” observados na sala de aula da professora Maria, o que mais se aproxima do que Buckingham (2007) identifica como potencialmente criativo para incentivar a produção de mídias pelas crianças, considerando os *slides* como um espaço de expressão do pensamento e, portanto, como mídia no sentido do “cultura das mídias”, proposto por Santaella (1996, p. 43), cuja força está no caráter semiótico da linguagem das mensagens que se relacionam e têm natureza híbrida.

Em nenhuma outra situação dos eventos descritos e analisados, percebemos tão claramente o papel das crianças e jovens como criadores de um discurso sobre a escola, articulando textos e imagens, cuja temática foi eleita por eles, assim como coube a eles fazer as fotos, selecioná-las, organizá-las e fazer a apresentação dos *slides*, além de escrever os textos.

Essa vivência, que contou com a autorização de um adulto direcionando-a, no caso, a professora, constitui-se como um exercício de autoria na qual eles se sentiram autorizados a “pensar com suas próprias imagens e textos”, em uma ação reflexiva, constituinte do processo educativo. Como destaca Warschauer (2001, p. 34),

Hoje percebo a ambiguidade presente nessas experiências: de um lado, a necessidade de um espaço de livre escolha para a manifestação da singularidade, do projeto individual dos alunos. Do outro, a necessidade de estímulo, acolhida, acompanhamento e orientação do professor. Uma alteridade fundamental, mas que dependendo de como se davam as relações pessoais e também com o conhecimento, podiam resultar em experiências formativas ou desastrosas do ponto de vista da autoria.

Sentiram-se autorizados a expressar, em forma de texto, as suas impressões sobre a escola, exercitando, assim, o que Marcuschi (2009) aponta como condição para atuar no campo das comunicações digitais: estabelecer a relações entre a leitura e a escrita.

Na produção de *slides* como ação que possibilitou a ressignificação do espaço escolar é ainda evidente a atuação dos fluxos de construção de sentido propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos com amparo do conceito de *design*. Os estudantes das turmas do 6º ano lançaram mão dos **designs disponíveis** (formas de representação sobre a escola), atuaram construindo novos significados com origem nessas formas de representação, o que caracteriza a **concepção** e nesse movimento constituíram o **redesenhado**, em que são transformados por esse mesmo movimento. Na perspectiva dos multiletramentos, ações como essa permitem projetar experiências de aprendizagem nas quais os alunos estabelecem estratégias para lidar com o novo.

Ainda em acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, tal ação tem aspectos característicos da prática situada, em que há necessidades afetivas, socioculturais e identitárias dos participantes e da instrução aberta, que, por via da mediação do professor, possibilitou aprender a usar o editor de apresentações do *laptop* educacional.

Rojo (2012) entende que tais concepções da Pedagogia dos Multiletramentos fortalecem o paradigma da aprendizagem interativa, problematizando a dimensão ética e estética dos contextos de aprendizagem.

Nesse caso específico, problematizar com os estudantes a pichação dos espaços da escola, com suporte no que foi registrado por eles, nos textos e imagens dos *slides*, teria sido uma experiência ainda mais enriquecedora, visto que teria permitido a reflexão coletiva de uma reclamação feita de forma constante nos *slides*, que foi o fato de haver paredes pichadas na quadra de esportes da escola.

Embora a professora Maria tenha exibido os *slides*, comentado sobre as temáticas escolhidas, e realizado uma votação para escolher os melhores trabalhos - o primeiro colocado foi sobre “As plantas e o meio ambiente”. Mais uma vez, nota-se que faltou o exercício da reflexão crítica da produção dos *slides* na turma do 6º ano A, assim como faltou na atividade de escrita das cartas, discutido na seção 4.1.

A criação de *slides* com o *laptop* educacional foi mencionada por todos os estudantes entrevistados na turma do 6º ano A - 10 no total - como sendo a atividade mais significativa realizada por eles ao longo do semestre. Quando perguntados sobre o que aprenderam a fazer com a inserção do computador nas rotinas da sala de aula ao longo do ano, a produção dos *slides* foi citada por todos como a mais relevante porque, além de terem uma chance de falar de pontos do cotidiano escolar que os incomodam, eles nunca tiveram a experiência de fazer os seus próprios *slides*, especialmente porque decidiram livremente a temática e fizeram as fotografias.

Muitos comentaram que, em decorrência do uso constante do computador nas aulas de História e Geografia perceberam outras possibilidades de uso para o artefato, antes empregado quase que exclusivamente para acesso à internet. “Eu já sabia acessar a internet, mas criar documentos, pastas, salvar, copiar, colar, eu aprendi com o UCA”, explica uma das estudantes entrevistadas.

Muitos relatos fazem referência à escolha por cursar o 6º ano nessa escola porque há computador na sala de aula, mas, mesmo sabendo dos recursos que a escola oferecia, isso causou certo estranhamento. “Eu sempre estudei com um caderno e um livro em cima da

minha mesa. Aí vem um computador na minha mesa. Aí eu já achei estranho, mas eu fui me acostumando”, diz uma das entrevistadas.

Pela experiência, pelos relatos dos estudantes e, especialmente, pelas fotografias usadas nos *slides*, é perceptível o fato de que a escola exerce papel significativo na orientação sobre as novas aprendizagens e competências possibilitadas pelo computador na sala de aula.

Apesar de muitos estudantes estarem imersos em um ecossistema comunicativo, no sentido proposto por Martin-Barbero, como sendo “o entorno que nos envolve, caracterizado por ser difuso e descentrado” (SOARES, 2011, p.43), de possuírem aparelhos de telefone celular com recursos para tirar fotos, por exemplo, e serem afeitos à prática constante da fotografia de várias situações cotidianas, como ficou demonstrado em muitas sessões de acompanhamento das atividades com o uso do *laptop* na sala de aula - o que poderia favorecer certo domínio na produção de fotografias - ficou evidente que não há um domínio inato nas questões de enquadramento, contraste, planos aberto e fechado, foco, como demonstraram as fotos usadas nos slides.

Todas essas ações requerem uma aprendizagem, não bastando a posse do artefato para configurar a proficiência em determinada área da produção de imagens. É fato que a posse do equipamento e o exercício constante podem levar à autodidaxia, mas não é uma característica inata dos “jovens conectados” como querem fazer certos discursos deslumbrados.

Muito se fala sobre uma competência inata das crianças e jovens para lidar com as mídias, o que Buckingham (2007) nomeia de “alfabetização midiática”, e que seria negada aos adultos. Isto, de certa forma poderia gerar um conflito geracional – de um lado, os jovens “alfabetizados midiáticos” inseridos no contexto das mídias e de outro, os “analfabetos midiáticos”, usuários “funcionais” dos artefatos eletrônicos.

É certo que há algum tempo experimentamos o que Mead (2006) identificou nos seus estudos antropológicos na década de 1960 com os povos de Nova Guiné, que caracteriza uma ruptura com a forma até então dominante de transmissão de conhecimentos.

A sociedade passou pela cultura pós-figurativa, típica das sociedades primitivas, cuja característica era o fato de a aprendizagem ocorrer predominantemente pela transmissão de informações dos mais velhos para as crianças; vivenciou experiências da ordem da cultura cofigurativa em que crianças e adultos aprendem com seus pares e estaria, na contemporaneidade, situada na era da cultura pré-figurativa, cuja marca é o fato de os adultos aprenderem com as crianças.

Diz Mead (2006, p. 94) que os jovens estão inseridos em uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas que os situam em um tipo de experiência que não foi vivenciada por seus pais ou seus parentes, significando que o futuro já não é mais o prolongamento do passado como historicamente havia sido, - o futuro é desconhecido. Provoca , entretanto: “devemos descobrir meios prefigurativos de ensino e aprendizagem que mantenham aberto o futuro”. (MEAD, 2006, p. 121).

O que este evento de multiletramento revela é, como propõe Fantin (2012, p. 103), “a necessidade de se entender a complexidade que envolve as novas formas de aprender e ensinar na cultura digital” ao mesmo tempo em que se deve “desconstruir certos discursos da naturalização da competência midiática infantil e juvenil”.

No próximo evento mostramos a experiências de uso contínuo do *laptop* como caderno digital, como proposto pela Professora Maria, seja para digitar textos, fazer pesquisas ou mesmo realizar provas.

4.3 Evento de multiletramento nº 3: *laptop* como caderno digital: usos possíveis?

Usar o computador do Projeto Um Computador por Aluno como um caderno digital para fazer tarefas, anotações sobre atividades, organizar conteúdos pesquisados e realizar as provas bimestrais foi uma das proposições da professora Maria ao promover o uso contínuo do *laptop* educacional⁵¹.

A professora realizou um conjunto de atividades no *laptop* com a finalidade de incentivar os alunos a perceberem o artefato transpondo o acesso à internet. Identificamos o fato de que tais atividades podem ser consideradas como eventos de multiletramentos porque envolvem práticas de leitura e escrita em contextos sociais específicos.

Como terceiro “evento de multiletramento”, descrevemos a realização, ao longo de 2013, de várias ações realizadas com o emprego do computador como caderno digital, tais como provas e atividades de pesquisa envolvendo consultas aos livros didáticos e à internet, bem como a realização do “Jogo dos Países”, competição que envolveu as turmas dos 6ºs e 7ºs anos e que será discutido na perspectiva do multiletramentos.

4.3.1 O computador como um caderno de atividades

⁵¹ No II Seminário UCA realizado em novembro de 2013, a professora apresentou o trabalho “Do caderno impresso ao caderno digital em que argumenta: “Assim como o caderno analógico é dividido em matérias, no digital foram feitas as pastas no *desktop* para cada disciplina o que facilita tanto a consulta como a cópia de seus conteúdos”.

A professora Maria usou em várias situações, logo no início do ano, o *laptop* como um caderno – algumas tarefas de sala de aula foram realizadas no computador, como escrever as respostas dos exercícios dos livros de História e Geografia e copiar e responder as questões copiadas no quadro. O caderno de papel, “analógico”, para usar o termo da professora, foi deixado de lado em alguns momentos, para que a turma fosse se habituando a usar o computador em contextos de aprendizagens diversificados e experimentasse outros usos do *laptop* além do acesso à internet.

Figura 37- Atividade de pesquisa com o laptop



Fonte: Acervo da pesquisa

No final de abril de 2013 a professora realizou uma atividade que envolveu pesquisa na internet sobre os tipos de energia e marcou um tempo para que cada questão fosse respondida, como está registrado no Jornal da Pesquisa.

Enquanto os computadores eram distribuídos, a professora escreveu no quadro:

Encontre:

- 1) Tipos de energia: 10 minutos.
 - 2) No Brasil, quantas usinas hidrelétricas existem? 05 minutos.
 - 3) Qual a maior hidrelétrica do mundo ? 02 minutos.
 - 4) Vantagens e desvantagens para a população da região.
 - 5) Qual a sua opinião sobre a usina de Belo Monte?
- (Jornal da Pesquisa – 26.04.2013 – Aula de Geografia 6º ano A).

Maria foi até um dos meninos que ainda não havia usado o computador e disse que iria orientá-lo sobre o que fazer e como fazer.

Era perceptível a ideia de que alguns estudantes estavam mais acostumados com o *laptop*, sabiam abrir o editor de textos e digitavam com os indicadores. Outros ainda necessitavam de ajuda para encontrar onde deveriam copiar a atividade que estava no quadro. A professora se referiu ao computador como “caderno eletrônico⁵²” e propôs que todos copiassem direto no *laptop*, mas houve algumas reações contrárias. Alguns disseram que preferiam o caderno porque copiariam mais rápido. Mesmo com a insistência da professora para que fizessem a atividade diretamente no computador, nem todos atenderam.

O estudante A. ,que estava ao nosso lado, abriu o editor de textos e escreveu o título: Tipos de Energia. Ele mudou a fonte, aumentou o tamanho e colocou a letra em negrito. Entrou no *Google*⁵³ para encontrar as respostas e clicou na primeira sugestão indicada pelo buscador: *Yahoo*⁵⁴ respostas, copiou e colou.

A professora explicou que o texto precisava ser autoral, quer dizer, eles não deveriam copiar e colar as respostas, mas escrevê-las ao seu modo, usando as próprias palavras. Poucos consideraram, porém, a recomendação.

A turma fazia a tarefa de forma mais tranquila. Poucos conversavam. Alguns não sabiam salvar o arquivo. A professora passava de mesa em mesa explicando como fazer. E pediu a ajuda de alguns estudantes para que orientassem os colegas sobre como devem proceder. (Jornal da Pesquisa – 26.04.2013 – Aula de Geografia 6º ano A).

Algumas alunas reclamaram que o computador é lento. Outros disseram que o computador travava. Uma delas comentou: “descobri um bocado, oh professora”! Compreendi então o que a professora Maria havia comentado conosco sobre preferir lecionar nas turmas de 6º e 7º anos. Conforme ela disse, essas crianças mantinham acesa a curiosidade. Foi realmente isso que observamos -, a satisfação pela descoberta⁵⁵!

Mesmo a professora tendo orientado que deveriam copiar direto no computador, algumas crianças fizeram anotações no caderno para depois passar para o “caderno digital”.

Percebemos, também, que diferentemente do que observamos nas aulas de outros professores, os alunos podiam sair da sala para ir ao banheiro. Havia um combinado na turma

⁵² Nas primeiras vezes a professora usou a expressão “caderno eletrônico” e depois passou a identificar como “caderno digital”.

⁵³ *Google* é a página de pesquisas *on line* mais acessada no Brasil, com 73,83% de usuários, segundo pesquisa da Serasa Experian em 2013. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2013/07/1313444-conheca-os-buscadores-alternativos-ao-google.shtml>. Acesso em: 1 out. 2014.

⁵⁴ Serviço criado pelo portal Yahoo! em 2006 e por meio do qual qualquer pessoa cadastrada pode perguntar ou responder sobre qualquer assunto.

⁵⁵ A professora havia comentado que preferia lecionar nas turmas iniciais porque considera que os alunos têm muito interesse em aprender; à medida que vão ficando mais velhos, segundo a professora, esse interesse vai diminuindo.

em que eles poderiam sair da sala, mas nunca poderiam estar fora mais de um aluno de cada vez. Eles observavam essa dinâmica e havia um trânsito de meninos e meninas organizado e silencioso.

Atentamos para o fato de que eles demoravam em responder às perguntas propostas. Alguns tinham dificuldade para encontrar a resposta solicitada; outros escreviam lentamente as respostas com as próprias palavras, sem copiar e colar. O ritmo da turma era muito variado. Um dos alunos estava na última questão e, quase uma hora depois, uma das alunas ainda estava na primeira. Apenas seis alunos, dos 19, conseguiram concluir toda a tarefa.

A professora se dirigiu ao 6º B e realizou a pesquisa sobre os tipos de energia, assim como fez com a turma do 6º A. Como faltaram muitos alunos, dos 24, apenas 15 compareceram, a atividade foi respondida nos computadores do Laboratório de Informática.

A professora recuperou o conteúdo da aula anterior: a questão da paisagem modificada pelo homem e trocou ideia com os alunos, de modo que eles interagiram com o conteúdo trabalhado. Então copiou no quadro as mesmas questões apresentadas à turma do 6º A. (Jornal da Pesquisa - Dia 26.04.13 Turma 6º B - Aula de Geografia).

O grupo do 6º B pareceu mais ágil na pesquisa porque o acesso à internet era mais rápido. Alguns disseram que os computadores do laboratório eram melhores do que os do UCA. Outros ouviram música, colocavam os fones de ouvido que estavam disponíveis no computador. Outros navegaram em outros *sites* como o *Youtube*⁵⁶.

Eles se ajudaram, inclusive a encontrar as músicas para ouvirem enquanto realizavam as tarefas. A professora acompanhava as atividades, esclarecia as dúvidas. O som de fundo era a música que escutavam - Rádio Coca-cola FM. (Jornal da Pesquisa - Dia 26.04.13 Turma 6º B - Aula de Geografia).

Figura 38- Atividade no Laboratório de Informática

⁵⁶ Site de compartilhamento de vídeos criado em 2005.



Fonte: Acervo da pesquisa

O ambiente do laboratório parecia ser reconhecido como diferente, havia outras posturas, outras formas de comportamento, pois, mesmo os mais barulhentos, agora estavam concentrados.

Alguns copiaram a tarefa no caderno. A atividade pareceu simples: ler o texto, escrever com as próprias palavras as respostas, mas como eram várias fases - ler cada pergunta/ buscar no Google, encontrar a respostas/ler/reescrever/salvar - o que pareceu uma operação pouco complexa, acabou por levar um tempo considerável. (Jornal da Pesquisa - Dia 26.04.13 Turma 6º B - Aula de Geografia).

Quase todos encontraram as respostas no mesmo *site*, porque era a primeira opção do Google.

Um dos alunos mais inquietos pareceu ter avançado mais na resposta às perguntas por que usava com muita segurança o computador. A professora orientou que eles deveriam copiar as respostas no *pen drive* que ela passou de mão em mão, ou enviar por email. A aula acabou sem que nem todos tenham terminado a atividade. (Jornal da Pesquisa - Dia 26.04.13 Turma 6º B - Aula de Geografia).

Percebemos, ao longo das sessões de acompanhamento das atividades na sala de aula, a necessidade da escola orientar sobre como fazer pesquisas na internet. Embora praticamente todos tenham comentado que eram usuários da rede mundial de computadores, que estariam habituados a acessar filmes, jogos e as redes sociais, a atividade de procurar as respostas às perguntas em *sites* de busca revelou pouca habilidade deles em lidar com a pesquisa.

Percebemos que a maioria buscou as respostas copiando integralmente a pergunta e inserindo no *site* de buscas; praticamente não houve buscas por palavras-chave. Outro aspecto foi que sempre optavam pela primeira opção das respostas oferecidas, não importando se aquela indicação não fosse uma fonte de informações confiável. Outro aspecto a ser

comentado, refere-se a credibilidade da fonte de informação, mas que não chegou sequer a ser mencionado pelo professora Maria. Era como se o fato de estar na *Web*, para eles, fosse suficiente para atestar a qualidade de determinado conteúdo.

Pelo silêncio da professora Maria sobre como pesquisar na internet, bem como dos demais docentes cujas atividades foram acompanhadas em caráter exploratório nessa pesquisa, era possível que os docentes estariam a considerar os estudantes, de forma geral, proficientes no uso de artefatos eletrônicos e por isso saberiam como se comportar nos ambientes de pesquisa digitais; mas esse determinismo tecnológico precisa ser combatido, como alertou Fantin (2012).

Por que seria uma habilidade inata de crianças e adolescentes saber fazer pesquisas na internet, se muitos nem sequer tiveram a oportunidade de aprender a pesquisar em livros, jornais e revistas para fazer as tarefas escolares?

Ou será que o fato de, quando tiveram oportunidade de pesquisar em livros, o fizeram sem qualquer orientação e recorreram à cópia do conteúdo em vez de escrever as respostas de forma autoral? O que poderia levar a maior parte dos estudantes a repetir tal comportamento também na internet?

Conceber as crianças e os jovens como naturalmente incluídos no mundo digital, simplesmente pela condição etária, é um equívoco que vem sendo cometido reiteradas vezes e já comentado. Poderíamos, talvez, inferir, que os jovens do presente estejam tendo mais oportunidades de interagir no contexto das mídias digitais do que tiveram os seus antepassados, mas isso não implica uma condição natural para lidar com o mundo digital, particularmente na educação formal.

Observa-se é que muitas experiências de uso da tecnologia na escola partem do princípio de que os jovens já chegam à escola naturalmente capacitados para o uso do computador nas atividades de ensino e aprendizagem, mas os registros do *Jornal de Pesquisa* atestaram que essa não é a realidade. Embora inseridos no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, a de apropriação da tecnologia não acontece igualmente para todos os jovens, como se percebeu no contexto da Escola Flor de Maravilha. Há de se considerar uma série de fatores, como as condições socioeconômicas, por exemplo, como determinantes das oportunidades de acesso dos jovens aos artefatos tecnológicos.

É necessário, portanto, que essa orientação sobre o uso, no sentido bem amplo, da tecnologia, especialmente de computadores, seja assumida pela escola e pelos professores.

Uma das estratégias da proposta de formação do Programa Um Computador por Aluno era criar um grupo de monitores, formado por estudantes, para que pudessem atuar em

sala de aula apoiando as ações empreendidas pelos docentes e também orientando os colegas sobre o uso do *laptop*, mas essa iniciativa não foi efetivada na Escola Flor de Maravilha. Certamente um grupo de monitores atuando no contexto da sala de aula poderia favorecer o interesse e apressaria o processo de familiarização dos estudantes com o computador.

Também merece ser comentado um aspecto observado durante as atividades com o *laptop* educacional na sala de aula: a professora e os alunos referiram-se aos *laptops* educativos de uma maneira muito particular. Os computadores portáteis costumam ser nomeados como “ucas”, em referência à sigla UCA, de Um Computador por Aluno ou de forma carinhosa como “uquinhas”. Essas denominações são comuns nas escolas onde o Projeto foi implantado, e mesmo outros professores da Escola Flor de Maravilha têm por hábito identificá-los assim. As professoras do Laboratório de Informática Educativa também o nomeiam como “ucas” e está escrito “Agendamento UCA” na pasta com a programação das atividades com o uso dos computadores na sala de aula.

Para a professora de História e os alunos do 6º ano A, porém, os computadores são identificados como “sanduicheiras”, em referência ao *design* da máquina, que sugere mesmo o formato de uma sanduicheira elétrica. O “apelido” dado ao computador portátil pode ser analisado sob vários vieses, ou por outra, com origem em várias inferências:

- a) É comum às culturas juvenis (de acordo com o que propõe Pais (2003, p. 41) como “sistema de valores socialmente atribuídos à juventude - tomada como conjunto referente a uma fase da vida, isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” - o uso de apelidos para denominar situações, colegas e mesmo artefatos, especialmente no ambiente escolar.
- b) Como exemplo, citamos o fato de que um dos alunos da turma tem por hábito apelidar todo mundo da sala. Na tarde em que essa observação foi realizada, ele se referia com insistência a uma das meninas como “menina monstro”. Ele justificou o apelido dizendo que a menina tinha por hábito comer coisas inusitadas, como as próprias sandálias plásticas. O apelido era de conhecimento da turma, pois outras crianças em várias situações a chamaram assim, inclusive no momento da realização da tarefa proposta pela professora.
- c) A criação do apelido pode ser um indício de que os estudantes se apropriaram facilmente desse artefato, ao ponto de nomearem o computador com um nome que brinca com a função do equipamento em si, simplificando e desmistificando o seu uso.

É na brincadeira, aliás, que, segundo Kramer (2009, p. 170), se constitui a cultura infantil porque, no ato de brincar, a criança ressignifica suas ações, pensamentos e sentimentos. A pesquisadora reconhece a importância do contexto social na formação da criança, ao considerar que os valores, hábitos, práticas sociais interferem nos “significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações”. (KRAMER, 2009, p. 170).

Daí por que o ato de apelidar os computadores como “sanduicheiras” se traduz como relevante no contexto de apropriação da tecnologia na sala de aula, especialmente porque essa referência acontece no espaço coletivo de interação da professora com os estudantes, reforçando o princípio da socialidade de Maffesoli (2003, p. 14): “o indivíduo só é o que é na relação com as outras pessoas”.

A linguagem pode também ser considerada como marcador relevante no âmbito das culturas juvenis. As gírias e as expressões em circulação nas falas juvenis conformam um modo de ser jovem. Durante o período de observação na Escola Flor de Maravilha, foi possível identificar algumas expressões que na ocasião estavam muito presentes no cotidiano das crianças e jovens. Era comum sermos abordada com a seguinte saudação: “Tá rocheda?”, que quer dizer: “Tá tudo bem”? Outra muito comum era pivete ou pvt, abreviada assim mesmo só com as consoantes, usada também na linguagem oral para designar um menino esperto, ágil, mas que ainda pode ser considerado uma criança pela faixa etária. Mas como nos explicou uma das entrevistadas, “é uma pessoa doida que se garante”, doida no sentido de alguém que não é certinho, que faz bagunça de vez em quando.

A mais comum de todas, pronunciada por meninos e meninas, é “mah”, corruptela da palavra “macho”, que pode ser usada em várias situações de fala, iniciando ou finalizando a conversação: “Diz aí mah”, “Ei, mah”, “Mah, tu fez a tarefa?”, “Mah, bora jogar bola?” É comumente usada entre os jovens e também pelas meninas se dirigindo aos rapazes.

Ouvimos em muitas situações ainda, a palavra “pirangueiro”. O termo é controverso. As meninas entrevistadas atribuíram sentidos diferenciados à palavra. Enquanto uma delas foi taxativa ao relacionar “pirangueiro” a vagabundo, associando ainda a quem comete pequenos delitos, outra usou a palavra para designar alguém descolado, bem-cuidado, que usa roupas e sapatos de algumas marcas. Há um estereótipo de como se veste um “pirangueiro”: boné quase solto sobre a cabeça, um determinado estilo de bermudas e óculos escuros espelhados.

A intenção de fazer referência a algumas expressões usadas pelas culturas juvenis da Escola Flor de Maravilha foi de contextualizar o fato de eles nomearem os computadores como “sanduicheiras” como um traço característico de ser jovem. Não se tem a pretensão de

elaborar um inventário de tais termos ou mesmo aprofundar a reflexão, mas apenas afirmar a linguagem como um marcador das culturas juvenis.

De volta à análise da tarefa realizada no computador educacional, convém mencionar que o fato de a professora estabelecer um tempo para que cada questão fosse respondida na tarefa sobre tipos de energia não foi considerada pelos estudantes como um desafio. O que poderia ter funcionado como uma baliza no sentido de orientá-los para que a tarefa fosse feita de forma ágil, já que o tempo proposto era reduzido, foi ignorado pela maioria dos estudantes. Se o propósito da professora era ajudar a organizar o tempo disponível na aula para concluir a tarefa também não teve êxito, visto que, como já comentado, muito poucos conseguiram concluir a tarefa antes de acabar a aula. É preciso considerar ainda que a internet na escola tem muitas limitações e nem sempre foi possível abrir as páginas de pesquisa em virtude de oscilações na rede.

4.3.2 Provas no caderno digital

Figura 39 – Prova de Geografia no caderno digital



Fonte: Acervo da pesquisa

No começo de maio a professora decidiu fazer a primeira prova do bimestre, a de Geografia, no *laptop* educacional, em vez de usar o formato tradicional da prova impressa em papel. Foi a primeira vez que ela fez tal experiência. O arquivo da prova foi inserido nos computadores por meio de *pen drive* e foi um trabalho manual árduo – copiar o arquivo na área de trabalho de cada um dos computadores das turmas do sexto ano, cerca de 50.

A prova teve questões de múltipla escolha sobre o tema da paisagem geográfica, sobre o filme “Narradores de Javé”, exibido para a turma, e também questões que envolveram a pesquisa de imagens na internet.

A professora percorreu todas as mesas, verificando se todos conseguiram abrir o arquivo que estava salvo na área de trabalho e recomendou que eles lessem todas as questões antes de começar a respondê-las. Ela lembrou ao grupo que a prova, depois de respondida, deveria ser enviada para ela por *e-mail*.

Ela explicou ainda que o fato de o texto estar entre aspas significa que tem uma autoria, não foi criado por ela. Nesse caso, ela esclareceu que retirou um trecho do livro que deveria ser interpretado para a obtenção das respostas. Vários alunos disseram que não estavam entendendo, mesmo sem ainda ter lido. Ela então fez a leitura da primeira questão:

A paisagem, portanto, mostra uma realidade em que os aspectos humanos – sociais, históricos, econômicos e culturais – encontram-se associados e relacionados aos aspectos físicos ou naturais (da geologia, do clima e do relevo) (p-39). Esse texto diz que:

- a) A paisagem da superfície da Terra é resultado da mão de Deus.
- b) Para formar uma paisagem é necessária somente a ação humana.
- c) Os aspectos físicos ou naturais de uma paisagem modificam-se por causa da ação humana.
- d) Os aspectos humanos que existem na paisagem nunca se transformam.
- e) A paisagem é a soma dos aspectos físicos e humanos, ou seja, é o resultado da relação homem e natureza (Questão da Prova de Geografia realizada no dia 10.05.13).

Os alunos deveriam identificar se os itens eram verdadeiros ou falsos. E deveriam justificar as “afirmações” consideradas falsas. A professora sugeriu que eles mudassem a cor ao escrever as respostas. Muitos se animaram logo para mudar a cor, mas disseram que não sabiam como fazer. Ela então combinou que iria ensinar individualmente, mas depois que eles escrevessem a resposta.

Os meninos perguntaram se poderiam usar a abreviatura de “porque”, usando as letras p e q juntas, ela disse que não dominava bem essa linguagem de internet e pediu que eles fossem cuidadosos na escrita. Na prática, a professora pediu para que eles escrevessem sem usar palavras abreviadas. (Jornal da Pesquisa – 10.05.13 – Aula de Geografia – 6º A).

Aos poucos, a sala foi ficando em silêncio. Foram poucos os que conversavam entre si, como que tirando dúvidas. Alguns levantaram a mão em busca de ajuda, de orientação e a professora percorreu a sala, acolhendo cada um dos chamados.

Observamos que foram hábeis no uso da barra de rolagem, em abrir e fechar os arquivos. A maioria digitava com facilidade, mas havia quem fizesse isso muito lentamente

apenas com os dois dedos indicadores. Foi possível identificar o fato de que alguns alunos estavam mais ágeis no processo de digitação e as dúvidas sobre como abrir e salvar o arquivo, por exemplo, foram menos frequentes do que das outras vezes em que usaram o computador.

A orientação da professora foi de que só deveriam acessar a internet para pesquisar as imagens, depois de ter respondido às perguntas anteriores, mas nem todos obedeceram. A professora Maria disse que quem não soubesse colar imagens, assunto da quarta questão, informasse para que ela pudesse ensinar.

Uma das meninas disse que não sabia copiar imagens, mas duas colegas rapidamente se dispuseram a orientá-la, antes mesmo de a professora se manifestar. As duas meninas comentaram que o processo de copiar e colar imagens estava com problemas porque a imagem ficava num canto e o texto no outro. Maria então perguntou: vamos aprender juntas? Ela sentou junto com as meninas para verificar o que estava acontecendo e orientou sobre como deveriam proceder.

Até o final da aula nem todos conseguiram terminar de fazer a avaliação e, pelo menos, dois computadores descarregaram a bateria. A professora avisou que todos deveriam salvar o arquivo na pasta de Geografia para continuar na próxima aula.

Na turma do 6º ano B, a professora repetiu o mesmo procedimento. Ela escreveu no quadro:

Prova hoje: Fazer a prova que se encontra na Área de trabalho - Pasta de avaliações - Avaliação - Geografia - 1º bimestre. (Jornal da Pesquisa - 10.05.13 - Turma 6º B - Aula: Geografia).

Nessa turma, a professora separou alguns alunos, diferentemente do que fez na turma anterior. Maria colocou uma das meninas para frente, ela voltou a sentar atrás, mas foi levada de volta. Essa turma é mais dispersa, mesmo em dia de prova. Uma das alunas não parece ligada na prova: está tentando fazer seu cadastro no *Facebook*. Outros estão mais preocupados em colocar o telefone celular para carregar nas poucas tomadas da sala porque a professora Maria é a única que permite que se faça isso na sala de aula.

Uma das meninas pergunta “como é que coisa para dar espaço?” Um dos colegas explica. Outro pergunta como se escreve a palavra “necessário”. A professora soletra a palavra (Jornal da Pesquisa - 10.05.13 - 6º B – Aula de Geografia).

Aos poucos a turma começou a responder. Um deles roía as unhas e olhava para as telas dos seus vizinhos. Alguns declararam suas respostas em voz alta. Outros relataram dificuldades para responder. Percebemos claramente que havia alunos com muitas

dificuldades de usar o computador para responder e até mesmo de entendimento sobre o que estava sendo solicitado.

A professora repete o procedimento de ir de cadeira em cadeira, esclarecendo as dúvidas, orientando sobre como devem responder. As meninas que estão no *Facebook* estão se sentindo muito espertas como se estivessem enganando a professora. A que tentava fazer o cadastro, agora está no *Youtube* vendo um clipe da música “Quadrado de 8”, do grupo carioca de *funk*, “Bonde das Maravilhas”, formado só por mulheres (Jornal da Pesquisa - 10.05.13 - 6º B – Aula de Geografia).

Um dos alunos se levantou, andou pela sala. Duas meninas trocaram as respostas entre si e a professora não interveio. Um dos alunos terminou a prova em menos de uma hora. Ele parecia bem familiarizado com o *laptop* e com a tecnologia em geral. Quando precisou de apoio, a professora muitas vezes pediu a ajuda dele para orientar os colegas. A aula acabou e a finalização da prova ficou para a próxima aula.

A ideia de fazer a prova no computador não agradou a todos. Vários alunos comentaram que era muito longa e que por isso não houve tempo para concluir todas as questões.

Em algumas questões, os alunos precisaram identificar os itens com informações incorretas e corrigi-los, como mostra o exemplo:

2) Sobre o filme *Narradores de Javé*, identifique as opções falsas consertando-as:

- a) Javé foi destruída pela seca na região.
- b) O dossiê escrito por Biá conta sobre a seca na região.
- c) Biá não escolhia as pessoas, ele tinha interesse em ouvir todas as pessoas do vale.
- d) Os depoimentos dos moradores de Javé eram fatos importantes que serviriam como patrimônio histórico que não poderia ser destruído. O que garantiu salvar Javé.
- e) As casa dos moradores de Javé, também serviam como patrimônio histórico.
- f) O dossiê de Biá salvou a cidade.
- g) Biá deixou a cidade e nunca mais voltou (Questão da Prova de Geografia realizada no dia 10.05.13).

Na questão 04, os alunos deveriam pesquisar na internet as imagens referentes aos seguintes temas:

- 4) Pesquise na internet e cole as seguintes imagens:
 - a) Big Bang
 - b) O passado, o presente e como você imagina o futuro da sua cidade.
 - c) O sistema solar e a via láctea
 - d) Usina de Belo Monte
 - e) Cidade de Altamira (Questão da Prova de Geografia realizada no dia 10.05.13).

Havia questões que necessitavam de interpretação e do estabelecimento de relações com a narrativa do filme “Narradores de Javé”, temáticas que já haviam sido exploradas no exercício que a professora passou depois da exibição do filme:

3) Interprete as frases abaixo:

a) “Uma coisa é o fato acontecido. Outra coisa é o fato escrito. O acontecido tem que ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido.” (Fala de Antº Biá). Explique.

b) Diálogo entre Ant Biá e Zaqueu:

Biá – Vocês acham que escrever essas histórias vai parar a represa? Vai não. E sabe por quê? Por que Javé é só um buraco oco perdido no mundo. E daí que Javé nasceu de uma gente guerreira *dionisíaca*, se hoje isso aqui é um lugar miserável, de gente ignorante como eu, como vocês *tudinho*. O que nós somos é só um povinho ignorante que quase não escreve o próprio nome, mas inventa história de grandeza pra esquecer a vidinha rala sem futuro nenhum. Vocês acham mesmo que os homens vão parar a represa e progresso por um bando de semi-analfabeto? Não vão não. Isso é fato, e científico.

Zaqueu – Nas suas *idéia* Javé pode não valer muito. Caso é que, sem Javé, Antº Biá vale menos ainda (Questão da Prova de Geografia realizada no dia 10.05.13).

Agora responda:

b.1) Você concorda com Biá? Por quê?

b.2) Você concorda com Zaqueu? Por quê?

As linhas colocadas abaixo das perguntas atrapalharam muitos alunos no momento de responder, porque eles estavam acostumados, nas provas de papel, a escrever em cima da linha.

Já no momento de digitar o texto no *laptop* educacional a linha ia saindo do lugar. Alguns estranharam e acharam que havia alguma coisa errada com o computador, outros pediram ajuda para apagar as linhas e responder diretamente.

A intenção da professora foi de que, ao usar o computador para responder às questões, eles lançassem mão de conhecimentos tais como digitar, abrir e salvar o arquivo, saber localizar o arquivo no *laptop*, saber fazer pesquisas na internet, copiar e colar as imagens...Ela tenta recorrentemente substituir o caderno de papel, usando o *notebook*, como no caso da provas citada e nas atividades descritas anteriormente.

Maria fez referências, em várias ocasiões na sala de aula, ao que ela chama de caderno digital para se reportar ao computador educacional. Maria defendeu a ideia de que as

salas de aulas fossem equipadas com tomadas e carregadores para que os computadores pudessem ser utilizados durante todo o período de aulas, considerando que as baterias já se descarregam muito rapidamente. Ela também propôs o uso do *laptop* dissociado da internet porque a rede da escola tem capacidade reduzida para atender toda a demanda e é habitual ficar sem funcionar.

Além da prova de Geografia, a professora fez também no *laptop* a prova de História, com características semelhantes da prova de Geografia: pesquisa na internet, perguntas específicas sobre o conteúdo estudado com afirmações que precisam ser explicadas e também questões sobre o filme “A Era do Gelo”, como se vê na sequência:

- 1) Sobre a história, cultura e o tempo, leiam atentamente as afirmações, reflitam, discutam e descubram as afirmações falsas e justifique-as nos espaços indicados:
 - a) A História estuda somente as mudanças que ocorrem no mundo.
 - b) Estudar História é conhecer somente um passado que eu nem era nascido, por isso é chato.
 - c) Para descobrir o acontecido, o historiador precisa evocar os espíritos antepassados.
 - d) As fontes históricas são construções de águas em jardins públicos.
 - e) Cada povo tem sua cultura diferente, mas os utensílios, vestimentas, móveis e brincadeiras são iguais.
 - f) O trabalho do historiador é único, não precisa do trabalho de outros profissionais.
 - g) A História é feita somente por pessoas importantes e ricas.

- 2) Sobre o filme “A Era do Gelo 4” e as eras glaciais, faça o mesmo da questão anterior:
 - a) O filme mostra uma época em que a Terra ficou super aquecida.
 - b) Os únicos seres que conseguiram sobreviver a este período foram os animais com menor quantidade de pelos.
 - c) Ocorreram 6 grandes eras glaciais nos últimos 1 bilhão de anos da história do planeta Terra. A última aconteceu há 60 milhões de anos.
 - d) O esquilo Scrat provoca a separação dos continentes por causa de uma banana.
 - e) Sid, Diego e Manny são empurrados para o mar por causa da briga entre o Manny e sua filha (Questões da Prova da História realizada no dia 17.05.13).

Pelas provas de Geografia e História ora mostradas fica evidente que a professora investiu em uma perspectiva mais reflexiva, visto que os estudantes deveriam justificar as respostas mostrando argumentos e não apenas marcar a opção correta. Buscou contextualizar os assuntos com a exibição de filmes relacionados aos conteúdos trabalhados nas aulas de História e Geografia dos 6ºs e 7º anos.

Ela apresentou às turmas do 6º ano A e B o filme brasileiro “Narradores de Javé” (2003, dirigido por Eliane Caffé) para tratar de assuntos como a produção de energia. Com apoio dos livros didáticos, de vídeos e de reportagens televisivas, os alunos aprenderam sobre a produção de energia proveniente da água e a implicação da construção de uma hidrelétrica

para as comunidades onde as usinas são edificadas como aconteceu no filme com a comunidade de Javé.

O filme foi exibido em duas aulas e depois foi tema de questões que estavam na prova, o que demonstrou que não era mero entretenimento, como muitas vezes se considera a exibição fílmica em sala de aula. Muitos estudantes e mesmo gestores educacionais costumam dizer quando há proposta de exibição de filmes e documentários que não “haverá aula, será só filme” ou mesmo que o professor “está só enchendo linguiça”, quando não conseguem estabelecer relação entre a narrativa exibida e os conteúdos curriculares.

No caso dos filmes passados nas turmas nas aulas de História e Geografia, a professora preparou um roteiro de questões que foram respondidas pelos estudantes na mesma aula no computador educacional. No caso do filme “Narradores de Javé”, abordado na prova, as perguntas estavam relacionadas a narrativa em si:

- 1) Por que Javé será inundada?
- 2) O que eles devem fazer para salvá-la?
- 3) Quem é o único que pode ajudar? por que?
- 4) Por que Biá vivia isolado?
- 5) Que história você mais gostou? Por que?
- 6) Você gostou do final do filme? Por que?
- 7) Que outro final você faria?
- 8) Faça uma sinopse (resumo) tão boa que dê vontade de muitas pessoas assistirem esse filme.

Nesse caso, muitos alunos se interessaram em copiar o filme para mostrar à família e a professora se dispôs a fazer isso, pedindo que os interessados levassem um DVD ou *pen drive* para que ela fizesse a cópia.

Para abordar a formação da Europa Medieval, por exemplo, ela exibiu o filme “O Rei Arthur” (EUA, 2004, direção de Antoine Fuqua) e também elaborou roteiro de perguntas para serem respondidas no computador. O mesmo aconteceu com o filme de animação “A Era do Gelo” (EUA, 2002, direção de Carlos Saldanha e Chris Wedge), também tema da prova e “Ataque Solar” (Canadá, 2006, direção de Paul Ziller), em que discutiu com as turmas sobre as mudanças climáticas.

No segundo semestre, no estudo sobre o Continente Africano, ela exibiu para a turma do 6º ano o filme de animação “Kiriku e a Feiticeira” (França-Bélgica, 1998, direção de Michel Ocelot) e para as turmas do 7º ano, “Hotel Ruanda” (Itália-Reino Unido-África do Sul, 2004, direção de Terry George).

As perguntas sobre o filme avaliavam o entendimento dos estudantes sobre a narrativa. Além das perguntas sobre o filme, os estudantes foram orientados a pesquisar na internet sobre o Sudão: localização, antigo nome, religião antes e hoje.

A prática de exibição dos filmes é muito bem pensada em articulação com os conteúdos estudados. A oferta de filmes exibidos é plural, variando entre gêneros narrativos, ficção, animação, documentário; a origem das produções e apresentando aos alunos filmes fora do circuito das distribuidoras, como foi o caso de “Kiriku e a feiticeira” e “Hotel Ruanda”, que renderam ótimas reflexões das turmas por meio das perguntas propostas.

A realização da prova de Geografia no computador continuou na aula do dia 15 de maio porque nem todos concluíram na aula anterior. A professora combinou que iria distribuir os computadores, e enquanto eles concluíssem a prova iniciada na última aula, ela iria copiando o filme “A Era do Gelo” em cada um dos *laptops*. A professora mudou alguns meninos de lugar. Um dos alunos usava um *mouse* no *laptop*.

Hoje a turma está mais agitada do que de costume. Enquanto alguns permanecem sozinhos, outros de agrupam de 2 em 2, de 3 e 4. Muitos estão com o computador aberto, mas no *Facebook* ou na internet. Uma das meninas se filma. Apenas um aluno assiste ao filme porque foi o único que terminou a prova na aula passada. Um das meninas, uma das que na aula passada não fez a prova porque estava no *Facebook*, diz que não gosta de fazer a prova no computador, prefere no caderno. Uma aluna pede a minha ajuda, mas digo que não posso ajudá-la. Outra aluna pede a resposta a uma colega, mas ela explica que a professora vai saber se as respostas forem iguais. (Jornal da Pesquisa - 15.05.13 - 6º B – Aula de Geografia).

Mesmo uma semana depois, havia alunos que ainda não haviam terminado de fazer a prova de Geografia no *laptop* educacional, o que levou a professora a usar parte do horário da aula para a conclusão da prova.

Para hoje: Concluir no UCA as provas de História - 1a e 2a partes e de Geografia. Os alunos começam a abrir as máquinas para retomar a elaboração da prova, alguns têm dificuldade de encontrar a prova que já começaram a responder. Uma delas descobre e explica para outros. A orientação de Maria é fazer a prova de Geografia e depois enviar por *e-mail*. (Jornal da Pesquisa - 17.05.2013 - 6º A - Aula de Geografia).

A professora ajudou os alunos que ainda não tinham a criar um *e-mail* para que pudessem enviar a prova respondida. Para criar o *email* a professora usou o telefone celular de uma das alunas para receber o código enviado pelo provedor da conta, Gmail.

Há certa dispersão, não parece que estão fazendo prova, mas de maneira geral, estão concentrados na atividade, as páginas abertas são com temas que estão sendo tratados na prova. Uma das meninas comemora porque só falta uma questão para terminar. “Ah computador do meu nojo”, diz uma estudante, porque a internet caiu. Ela fica de pé com o computador para cima, várias crianças fazem o mesmo como que procurando o sinal, quando a internet volta, comemoram. O silêncio dá lugar às reclamações: não há mais sinal de internet para que possam fazer as pesquisas. (Jornal da Pesquisa - 17.05.2013 - 6º A - Aula de Geografia).

Já que não foi possível enviar as provas de Geografia por *e-mail*, por conta da ausência da internet, Maria copiou as provas concluídas no *pen drive*.

Duas colegas compartilharam o fone de ouvido enquanto responderam às perguntas. Uma das alunas não concluiu a atividade porque o UCA descarregou e ela só conseguiu concluir a prova de Geografia, faltavam ainda as partes 1 e 2 de História. A funcionária do laboratório trouxe outro computador.

A professora fechou o *Facebook* de uma das alunas e conversou com ela sobre as questões da prova. Alguns alunos comentaram que não tinham *e-mail*, embora todos sejam usuários do *Facebook*. Aos poucos o grupo foi concluindo a atividade e a barulheira e a movimentação estavam de volta; afinal, faltava pouco tempo para o horário do lanche.

Na turma do 6º B, a professora também distribuiu os computadores para finalizar as avaliações de Geografia e de História. Havia uma agitação inicial porque aconteceu uma discussão entre duas alunas durante o recreio, mas logo o caso foi contornado.

Os alunos abriram os arquivos para responder às perguntas. Boa parte das telas estava nas provas ou em páginas de pesquisa sobre o tema. Alguns perguntaram sobre como salvar arquivos, ao que tudo indica parece que vão concluir as avaliações. A professora fez o mesmo procedimento de sempre, orientando cada um, individualmente. O exercício de copiar e colar imagens que parece banal ainda provoca dificuldades em alguns. Um dos alunos ajuda os colegas que já terminaram. “Quando você fecha, vai pedir para salvar”, diz a professora. O aluno pergunta: “fechar como assim?” Ela foi até ele para demonstrar. A aula acabou e mais uma vez nem todos conseguiram concluir as provas. (Jornal da Pesquisa - 17.05.2013 - 6º B - Aula de Geografia).

A professora recorreu aos alunos que são mais proficientes para auxiliá-la, quer dizer, que já tinham conhecimento de como usar o computador, em razão de experiências anteriores ao uso na escola.

Estava no final do mês e ainda havia alunos que não tinham concluído as provas. A professora informou que todos deveriam finalizar as provas porque, na próxima aula, já iria entregar as notas e quem não obteve a média iria fazer a recuperação.

A professora escreve no quadro - Para hoje:

* finalizações -

a) Avaliações de História e Geografia

b) Pesquisas de História de Geografia

c) Arguição

Obs: Para quem finalizou tudo, parabéns. Estude para a prova ou ajude os colegas. (Jornal da pesquisa 29.05.2013 - 6º B - Aula de História).

Ao ler a observação, um dos alunos comemorou: “não tenho culpa se eu sou bom e eu não sou do time dos fracos”, isso porque foi um dos poucos que concluiu tudo. Outro aluno comentou que já terminou tudo porque “é f...”.

Maria avisou que um dos alunos estava com o *pen drive* para copiar as provas. A professora conversou ao pé do ouvido com um dos alunos mais inquietos da turma e pediu para que ele se acalmasse. Ela o mudou de lugar, mas a inquietação permaneceu. A atividade anotada no quadro pareceu secundária diante das fotos, do *Facebook*, das conversas... Duas alunas foram convidadas a sair da sala para conversar com a professora porque as duas estavam discutindo.

Uma das alunas disse que faltou no dia em que ela passou a pesquisa no caderno e Maria perguntou: “e agora, como você vai sair dessa?” Uma das colegas que está ao lado dela emprestou o caderno para que ela copiasse as perguntas. E a professora arrematou: “ainda bem que você pensou”. A aula terminou e dessa vez praticamente todos concluíram as avaliações.

Foram necessárias quatro aulas, em cada uma das duas turmas, 6º A e 6º B para responder a todas as questões. Ao longo do mês de maio, praticamente, todas as aulas foram utilizadas para a conclusão da prova, o que intensificou o uso do computador. Para a professora e também para os alunos que responderam à avaliação feita por Maria sobre as atividades realizadas no *laptop*, as provas estavam muito longas, fazendo com que muito tempo fosse dedicado à realização das provas, comprometendo outras atividades.

Outro aspecto que merece ser comentado é a forma de relacionamento da professora com os alunos. Em algumas situações, ficou evidente como a professora agiu de forma cooperativa com os estudantes – quando ela propôs, por exemplo, aprender junto com eles como copiar e colar as imagens de forma que ficassem juntas. E o fato de ser a única a permitir que os meninos e meninas pudessem sair da sala para ir ao banheiro? Ou que carregassem o celular durante a aula? Ou que lidasse com o conflito em sala de aula de forma discreta, abordando diretamente os envolvidos sem fazer alarde, aumentando a confusão?

Essa conduta conferiu à professora um *status* diferenciado em relação aos demais colegas. Ela passou a ser reconhecida pelos estudantes como alguém que sabe ouvir e a quem eles devem respeitar pela forma aberta com a qual lida com eles. E por isso passou a ser tratada pela direção da escola como alguém que tem diálogo fácil com os estudantes e que sempre é convocada para mediar os conflitos, seja entre os alunos ou mesmo quando envolve a direção e os estudantes.

4.3.3 Jogo dos países: pesquisa e organização de informações no caderno digital



Fonte: Acervo da pesquisa

A professora Maria voltou das férias escolares com planejamento de atividades para incrementar o uso dos *laptops* na Escola Flor de Maravilha. Ela manteve o uso combinado do computador com o livro e o caderno, a exibição de filmes e organizou o “Jogo dos Países” nas aulas de Geografia e História envolvendo equipes dos 6º e 7º anos, primeiro em uma disputa interna em cada turma e depois as equipes com melhor desempenho nas turmas A e B disputaram entre si. A preparação para o jogo consistiu em uma pesquisa com informações gerais sobre os países. A professora indicou que a pesquisa deveria ser feita nos endereços: mundoestranho.abril.com.br e no Wikipédia.

1. Número de países
2. O mais rico
3. O mais quente
4. O que mais mudou de nome
5. Com mais população feminina
6. Com mais jovens
7. O mais pobre
8. Com maior população masculina
9. O mais frio
10. O menos povoado
11. Com mais idosos
12. O mais antigo
13. O mais povoado
14. O mais recente
15. O maior país
16. O menor país
17. O que é país
18. O que é BRICs

As turmas foram divididas em duplas e cada dupla pesquisou sobre dois países que a professora indicou de forma aleatória. Foram indicados países de todos os continentes e muitos eram desconhecidos dos alunos que comentaram que nunca haviam tomado

conhecimento da existência de alguns deles. Alguns comemoraram quando receberam a indicação para pesquisar países mais conhecidos da Europa e da América do Norte. A lista era formada por 45 países:

Austrália, Alemanha, Argentina, África do Sul, Angola, Cuba, Senegal, Sudão, Costa do Marfim, França, Portugal, Espanha, Argélia, Líbia, Egito, Marrocos, Áustria, Itália, Grécia, China, Japão, Índia, Luxemburgo, Cingapura, Etiópia, Somália, Rússia, Canadá, EUA, México, Iraque, Iêmen, Brasil, Chile, Uruguai, Israel, Caribe, Paquistão, Peru, Suécia, Madagacar, Noruega, Irã, Síria, Arábia Saudita. (Jornal da Pesquisa dia 13.09.13 - 6ªA – Aula de Geografia).

Cada dupla deveria pesquisar as seguintes informações sobre os países que receberam:

Sobre cada país você deverá descobrir:

- a origem
- a localização e sua capital
- idioma e moeda
- foi colônia ou metrópole
- rico, pobre ou emergente
- tipo de música, de roupa, de comida
- religião no passado e no presente
- curiosidades

Como havia muita dispersão enquanto ela explicava como funcionaria o “Jogo dos Países”, disse que o grupo teria que seguir duas regras. Regra 1: quando ela estiver falando, todos devem estar olhando para ela, “olho no olho e não na tela”, ela enfatiza. Regra 2: se os computadores estiverem conectados à internet, depois da terceira advertência, o aluno vai ficar sem o *laptop*. A turma cumpriu com bastante rigor as regras porque sabia que a professora falou sério sobre guardar o computador de quem não obedecesse.

No decorrer das aulas, cada dupla recebeu um objetivo, nos moldes do jogo de tabuleiro *War* e que deveria ser mantido em segredo das demais equipes. Assim como no jogo *War*, os objetivos se relacionavam à conquista de determinados países. Cada dupla deveria pesquisar sobre os países que receberam e também sobre os países dos seus objetivos para estarem preparados para o jogo que começou no dia 08 de outubro de 2013.

A ideia de fazer o jogo, explicou Maria, decorreu do seu interesse por jogos de tabuleiro, especialmente o *War*, e também porque acredita que a atividade poderia proporcionar uma visão panorâmica do mundo, sem contar que as turmas se mobilizariam para a competição, o que aumentaria o interesse em pesquisar sobre os países.

A professora orientou os alunos a criarem pastas na área de trabalho para os países a serem conquistados e para os países sobre os quais deveriam pesquisar para se defender dos ataques das duplas adversárias. Ela explicou que cada dupla deveria estar bem afiada sobre os

quatro países porque no jogo poderiam ser desafiados a responder a perguntas sobre qualquer um deles. Maria recomendou ainda que baixassem um mapa-múndi e salvassem na área de trabalho para facilitar a pesquisa.

Cada dupla deveria pesquisar sobre cada um dos quatro países:

- a origem
- a localização e sua capital
- idioma e moeda
- foi colônia ou metrópole
- rico, pobre ou emergente
- tipo de música, de roupa, de comida
- religião no passado e no presente
- curiosidades

Para atacar a dupla adversária, eles deveriam fazer perguntas sobre esses temas. Se a equipe que fosse perguntada não soubesse responder, perderia os países e seria eliminada do jogo.

Na aula anterior ao jogo, a professora perguntou como cada dupla estava realizando a pesquisa. Alguns disseram que já concluíram; outros falaram que ainda precisavam terminar... Ela queria saber em que páginas estavam pesquisando e as respostas foram comuns às turmas dos 6º anos A e B: Wikipédia, Infoescola...

A professora filmou as equipes pesquisando na sala para o “Jogo dos Países” e comentou que vai registrar em vídeo as partidas do jogo.

A professora perguntou se a turma estava preparada para matar ou morrer. Todos se alvoroçaram!
 A professora organizou a sala, as mesas ficaram dispostas em U, de forma que todos pudessem se olhar.
 O *laptop* de um dos alunos não conseguiu ser ligado. Maria disse que iria ligar de novo e rezar.
 04 duplas disseram que estavam preparadas. Alguns estudantes desistiram do jogo e vão apresentar *slides*, nas próximas aulas, com informações dos países sobre os quais pesquisaram. (Jornal da Pesquisa Dia 08.10.13 - 6º A – Início do Jogo dos Países).

A primeira dupla começou o jogo “atacando” a dupla que estava com Itália com uma pergunta sobre a localização do País. Os dois alunos responderam corretamente e atacaram outra dupla sobre o idioma de Madagascar. A aluna deu a resposta certa e atacou com a seguinte pergunta: “qual a forma de governo de Marrocos?” – “Monarquia constitucional”, diz a dupla atacada. Resposta certa.

O jogo continuou com a pergunta sobre a capital da Jamaica: “Kingston”, respondeu a dupla inquirida. A outra pergunta foi se a China era pobre, rica ou emergente. Os dois alunos responderam ao mesmo tempo: “emergente”. Resposta certa.

A pergunta seguinte foi sobre o México – “qual a moeda do México?” Uma das integrantes responde que é euro e perde o território.

A dupla que conquistou o México perguntou sobre o Egito: “Qual é o tipo de roupa usada no Egito?”, mas os meninos não acertaram. Assim, nessa disputa saiu a primeira dupla finalista que conquistou Egito e México.

Outra dupla conquistou facilmente a Grécia porque a dupla “atacada” não tinha qualquer informação sobre o País.

Na disputa pela Argentina, a pergunta foi sobre a moeda e as meninas responderam certo: peso argentino. Confiantes, elas “atacaram” o Canadá e perguntaram qual era o idioma e a dupla acerta: “inglês e francês”.

O Iraque foi o alvo da dupla formada por dois meninos. Eles perguntaram sobre a moeda, mas a equipe estava preparada e respondeu corretamente: “diná iraquiano”.

Chegou a vez da Espanha. A dupla perguntou sobre a religião da Espanha e a resposta veio completa: a maioria da população, 63%, o percentual de católicos.

A Rússia foi conquistada com a pergunta sobre a forma de governo. O jogo continua na próxima aula na turma do 6º A.

A professora repetiu o procedimento de organização da sala na turma do 6º B. A maior parte da turma não fez a pesquisa na internet e justificou dizendo que a internet da escola não funcionava. Como alternativa a quem não fez a pesquisa e, portanto, não participaria do “Jogo dos Países”, a professora pediu que preparassem *slides* com informações sobre os países para apresentar à turma e para tanto se dirigissem à biblioteca para organizar a apresentação para a aula seguinte.

Figura 41 – Turma do 6º B



Fonte: Acervo da pesquisa

O jogo começou com a turma que ficou em sala. Nem todos pareciam empolgados. A primeira dupla perguntou sobre a origem da Espanha, mas a dupla atacada defendeu: “conjunto de reinos independentes que formavam a Península Ibérica e passou a se chamar Espanha em 1876”, acertando a resposta.

A próxima dupla “atacou” perguntando a forma de governo da França. Uma das alunas que resolveu enfrentar o jogo sozinha, porque a integrante da dupla faltou, respondeu corretamente: “República semipresidencialista”. Ela “partiu para o ataque” contra a dupla que defendia a Alemanha. A primeira pergunta sobre a localização foi respondida de forma correta: “Europa”. Ela insistiu e perguntou sobre a religião do País, mas as meninas erraram a resposta e perderam o território alemão. A aluna que enfrentou a dupla sozinha comemorou a conquista com muito entusiasmo. Já para o fim da aula, as duplas que estavam na disputa estavam muito empolgadas, planejando novos ataques para a próxima rodada na aula seguinte.

As partidas prosseguiram nas semanas seguintes, até que ficaram apenas três duplas de cada turma do 6ºs anos A e B. A professora postou no *Facebook* as duplas que estavam na partida final, com respectivos países de defesa e ataque. A final foi marcada para o dia 25 de outubro.

A professora ficou muito satisfeita com o resultado da primeira rodada do jogo e disse que, nas próximas edições, pretendia fazer alterações, aprofundando o estudo por continente, “indo além do conhecimento enciclopédico”, explicou. Ela ainda destacou, como aspecto positivo da atividade, a iniciativa dos próprios alunos de criarem o grupo no *Facebook*, fazendo com que ela passasse a frequentar a rede social, buscando interagir com os alunos. Ela disse que se surpreendeu com o grau de interesse e de mobilização das turmas dos 6º anos.

Ela considerou que um dos poucos aspectos negativos foi o fato da internet da escola oscilar com frequência, o que prejudicou a estratégia de levantamento de informações sobre os países que ela havia planejado. “Não dá para exigir deles que as pesquisas sejam feitas em casa porque nem todos têm computador ou acesso à internet”, argumentou.

Figura 42 - Final do Jogo dos Países



Fonte: Acervo da pesquisa

A final do “Jogo dos Países” foi muito animada e reuniu torcida organizada de cada turma. As duplas vencedoras foram do 6º ano A e foi uma festa o momento da entrega dos prêmios - um globo terrestre para o 1º lugar e a dupla classificada em 2º lugar recebeu o mapa -múndi, especialmente porque havia certa rivalidade entre as turmas do 6º ano A e B e o fato de as duplas vitoriosas serem do 6º ano A reforçou essa rivalidade.

O conjunto de atividades que compõem o terceiro evento de multiletramentos corrobora a perspectiva de Rodrigues (2009, p. 16), - de que é preciso situar o computador na escola como uma prática social e não como uma tecnologia, porque se trata de compreender os significados conferidos pelos estudantes aos processos de uso do computador na sala de aula.

O exercício de transformar o *laptop* em um caderno se vincula às dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que em muitas situações as diferenças linguísticas e culturais ficaram evidentes, seja no entendimento das questões das provas, da narrativa dos filmes ou do processo de pesquisar informações para o Jogo dos Países, especialmente.

A dimensão que vincula a construção de significado do texto com a questão visual, sonora e espacial. Ao usar o computador educacional como caderno, essa articulação entre a multimodalidade dos textos ensejou por parte dos alunos conhecimentos para organizar na tarefa em si ou na prova, por exemplo, as informações e imagens pesquisadas. No caso da narrativa filmica, os estudantes tiveram que responder sobre questões que necessitavam de entendimento do conteúdo e do contexto, bem como acerca da atuação dos personagens.

Por meio do Jogo dos Países, foi possível apresentar aos alunos um conjunto de nações sobre as quais eles não tinham qualquer informação. Ao trabalhar com o mapa-múndi no *laptop* cada aluno manipulou informações sobre os países pesquisados, aproximando-se desses países, localizando-os de forma contextualizada nos continentes e visualizando as diferenças das outras nações em relação ao Brasil, seja pela localização geográfica ou pelo tamanho e características do território.

Reconhecer outro país em uma perspectiva comparativa com o Brasil foi um exercício que permitiu aos estudantes aprenderem muitas coisas sobre o próprio País, visto que ao pesquisar sobre formas de governo, religião, moeda e cultura dos outros países, quase que naturalmente foi feita a conexão com o contexto brasileiro, seja por eles mesmos ou pela professora.

O exercício da capacidade crítica também foi possível nessas atividades, principalmente na que envolveu a realização do Jogo dos Países. Foi perceptível que o fato de algumas duplas, ao se darem conta de que não tinham feito a pesquisa sobre os países com dedicação e que, por isso, não teriam a chance de competir em igualdade com as duplas que estavam preparadas com os conteúdos abordados no jogo, fez com que várias equipes optassem por sair da disputa para fazer a apresentação de *slides*, proposta como atividade alternativa a quem não participasse do jogo.

O Jogo dos Países também exercitou a capacidade argumentativa deles. Em muitas situações restou claro que não bastava saber a resposta para a pergunta da equipe desafiante, era preciso pronunciá-la de forma correta, da maneira como estava sendo solicitada pela pergunta e ainda no tempo determinado pela organização do jogo.

O uso contínuo do computador em praticamente todas as aulas de História e de Geografia nas turmas dos 6º anos A e B possibilitou aos alunos usos diferenciados do artefato permitindo que eles executassem ações variadas, desde digitar textos, fazer pesquisas, copiar imagens, salvar arquivos, ver filmes, ouvir música e fazer fotos, além do uso já amplamente conhecido de acessar a internet.

Percebe-se, ainda, que, embora tais atividades (a produção da carta, dos *slides*, o Jogo dos Países e a prova no *laptop*), resultem de um planejamento da professora Maria, elas parecem isoladas, não havendo articulações entre elas no sentido de ampliar os processos metacognitivos e metalinguísticos das crianças.

Conferir ao computador o *status* de um caderno, objeto bastante conhecido dos alunos, e com os quais se relacionam na escola desde o seu ingresso na vida escolar, permitiu maior apropriação do equipamento, considerando o uso frequente e também a diversidade de

retroceder”, considerando as aprendizagens no contexto da escola, entre o conhecido e o desconhecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs entender *Como o uso do laptop, no contexto da sala de aula, favorece as experiências de multiletramentos dos jovens* - tendo como unidade de análise os eventos de multiletramentos descritos no Capítulo 4: a produção de cartas, a criação de *slides* e o uso do computador como um caderno digital nas turmas dos 6º anos.

Pelos eventos descritos e analisados, a introdução dos *laptops* educacionais favoreceu as práticas de multiletramentos de crianças e jovens da Escola Flor de Maravilha, possibilitando, conforme os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, a expressão das subjetividades juvenis, bem como o *design* e a prática transformadora.

O que notamos no conjunto de atividades realizadas com o computador educacional foi a emergência de a escola se reconhecer como lugar de afirmação das subjetividades plurais das crianças e dos jovens que a frequentam, possibilitado pelo encontro das diversidades culturais e linguísticas que constituem as socialidades juvenis.

Os três eventos de multiletramentos analisados, que envolvem a leitura, a escrita e a produção fotográfica, são reveladores de como a escola pode mobilizar as culturas juvenis no sentido de incentivar a capacidade criativa dos jovens a produzir conteúdos além dos formalismos curriculares e, quando o faz, possibilita que as crianças e jovens façam florescer suas forças imaginativas e expressivas, revelando seus interesses e leituras do mundo que raramente têm espaço no contexto escolar, porque as culturas juvenis, confinadas e conformadas no espaço escolar, costumam ser enxergadas apenas pelas transgressões e pelos atos de desobediência, quase nunca tendo reconhecida sua potência criadora.

O evento de multiletramento nomeado como “criação de *slides*” possibilitou a ressignificação do espaço escolar, visto que os estudantes das turmas do 6º ano, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, lançaram mão dos **designs disponíveis** (formas de representação sobre a escola), atuaram construindo novos significados com origem nessas formas de representação, e nesse movimento constituíram o **redesenhado**, em que são transformados por esse mesmo movimento, ao projetar experiências de aprendizagem nas quais estabeleceram estratégias para lidar com o novo. A criação de *slides* foi a atividade mais citada pelas crianças e reconhecida como a mais importante aprendizagem do semestre.

A produção das cartas, como evento de multiletramento, possibilitou às crianças e jovens, que ao se pronunciarem sobre o que estava sendo noticiado, se colocassem como sujeitos políticos, se deslocando do lugar de espectadores dos fatos para atores pelos atos de fala e escrita, ainda que restrito à escola.

Tal ação fez com que os estudantes se inserissem no que New London Group chama de prática transformadora, seja pelo exercício de escrever a carta no caderno, como também de digitá-la depois no computador, porque, argumentam, toda “criação de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 24).

E no último evento de multiletramento, que consistiu no exercício de transformar o *laptop* em um caderno, identifica-se a vinculação às dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que em muitas situações as diferenças linguísticas e culturais ficaram evidentes, seja no entendimento das questões das provas, da narrativa dos filmes ou do processo de pesquisar informações para o “Jogo dos Países”, especialmente na vinculação da construção de significado do texto com a questão da multimodalidade visual, sonora e espacial.

Considerando tais eventos de multiletramentos, faz-se necessário acrescentar, ainda, nesse contexto de mudanças, os ensinamentos de Mead (2006) acerca dos fluxos de conhecimento. Para a Antropóloga, os jovens contemporâneos estão inseridos em um tipo de experiência que não foi vivenciada por seus pais nem por seus parentes, significando que o futuro já não é mais o prolongamento do passado como historicamente havia sido; o futuro é desconhecido.

Depois de passar pela cultura pós-figurativa, típica das sociedades primitivas, cuja característica era o fato de a aprendizagem ocorrer predominantemente pela transmissão de informações dos mais velhos para as crianças, tivemos experiências da ordem da cultura cofigurativa, em que crianças e adultos aprendiam com seus pares e, segundo Mead (2006), estamos situados na era da cultura pré-figurativa, cuja marca é o fato dos adultos aprenderem com as crianças.

Nesse sentido, é necessário reconhecer a postura da professora Maria como relevante no contexto dessa investigação, visto que foi com base na proposta pedagógica de inserir o computador nas atividades de sala de aula que identificamos tais eventos de multiletramentos.

Assim como a professora Maria, da Escola Flor de Maravilha, que teve iniciativa de realizar um conjunto de atividades usando o computador em sala de aula, outros educadores pelo País afora também criaram estratégias para inserir os computadores nas suas aulas. É o que revelam os dados da pesquisa TDIC Educação⁵⁷, do Cetic.br: em apenas 30% das escolas públicas o uso do computador acontece na sala de aula por iniciativa dos

⁵⁷ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-11/computador-esta-fora-da-sala-de-aula-na-maioria-das-escolas-publicas>

professores. Embora a pesquisa indique que a maioria das escolas públicas brasileiras tenha computador (99%) e acesso a internet (95%), o acesso aos equipamentos acontece prioritariamente nos laboratórios de informática (85%).

Vale mencionar que além das atividades propostas, é necessário destacar a conduta da professora também pela forma de relação com os estudantes, buscando a aproximação e o diálogo, inserindo-se no âmbito das crianças e jovens como uma educadora, de fato, capaz de ouvi-los e de respeitá-los, procurando entendê-los, sem julgar suas ações e posturas juvenis como inadequadas.

Até no momento de “dar bronca”, a conduta da professora foi diferenciada. Em vez dos gritos e da repreensão coletiva, ela sempre se pautou pela conversa discreta e orientação individualizada. A atitude de acolhimento e carinho pelos alunos também foi identificada na proposta de realização da Recuperação de Aprendizagem Paralela (RAP), iniciativa de Maria para os alunos que não atingiram a média, ainda no primeiro bimestre. Ao explicar para os alunos como as atividades da RAP iriam funcionar, a professora reconheceu que, se os alunos não foram bem nas notas, é porque de alguma forma ela, como professora, também cometeu erros. “Se a gente tiver uma postura para aprender, a nota vai ser uma consequência”, acrescentou ela, não atribuindo exclusivamente às crianças e jovens a responsabilidade pela aprovação, reconhecendo o papel do docente nesse processo de aprendizagem.

É importante reconhecer ainda a potência do Projeto Um Computador por Aluno, por favorecer o contato das crianças e jovens com o computador na sala de aula, mas é necessário reconhecer seus limites como um programa de inclusão digital, seja porque o equipamento chega à escola com limitações – reduzida capacidade de armazenamento, duração reduzida da bateria para o período de um turno escolar, processamento lento, ausência de um programa de manutenção, o que se agrava com as condições precárias de acesso à internet das escolas públicas.

Mesmo quatro anos depois da sua implantação como projeto-piloto, a perspectiva de universalização anunciada quando do seu lançamento não se concretizou. A realidade é diferente do que aconteceu no Uruguai, onde o Plano Ceibal, lançado em 2007, distribuiu computadores em todas as escolas e avançou na perspectiva da inclusão digital das crianças e das famílias, já que uma das estratégias é de que as crianças levarem os *laptops* para casa com a intenção de inserir pais e familiares no contexto da cultura digital. Com um plano integrado de ações envolvendo o ensino fundamental, o médio e o ensino profissionalizante, bem como a manutenção permanente dos equipamentos, o Plano Ceibal continua atuante, porque foi

concebido como indutor do desenvolvimento humano, muito além da mera distribuição das máquinas.

Em razão de tais eventos de multiletramentos, considera-se que a escola, como espaço de experimentação e criação, muito mais do que simulacro do conhecimento, pode contribuir de forma bem mais efetiva para a formação integral dos sujeitos, ao reconhecer, por exemplo, o computador como prática social e não uma tecnologia, pois o que importa são os sentidos que os estudantes atribuem ao uso e não o artefato em si (RODRIGUES, 2009).

Assim como é necessário desnaturalizar a suposta competência inata das crianças e jovens para lidar com os artefatos tecnológicos (FANTIN, 2012; BUCKINGHAM, 2007), o que está em jogo são as novas possibilidades de aprendizagem favorecidas pela imersão dos sujeitos nas narrativas midiáticas cotidianas e com as quais a escola precisa dialogar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 6, p. 25-36, 1997.
- ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: UFRGS: Tomo Editorial, 2004.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALMEIDA, J. M. A. O. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARGENTINA. **Documentos sobre o programa Conectar Igualdade**. Disponíveis em: <<http://www.conectarigualdad.gob.ar/>>. Acesso em 10 dez. 2011.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos de Infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papyrus, 1994.
- AZEVEDO, J. Sessão de abertura. In: PINTO, Manuel. **As pessoas que moram nos alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa**. Porto: ASA, 2000.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na sala de aula. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Org.). **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 43-55.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

BAUMAN, Z. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke.

_____. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Modernidade líquida**. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0003acoalfaplp/a002n0003sumarioindex.html>>. Acesso em 13 out. 2011.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Um Computador por Aluno**: a experiência brasileira. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. **Informática Educativa**: plano de ação integrada. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**. [2011?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. [2011?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 20 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. [2011?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12320>. Acesso em: 20 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Um Computador por Aluno, UCA**: Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos. Fortaleza: UFC Virtual, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.249 de 11 de Junho de 2010. Dispõe sobre a criação do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2010. Seção 1, p. 1677-7042.

BRASIL. **Preparando para a expansão**: lições da experiência piloto na modalidade um computador por aluno: Relatório de Sistematização I: Síntese das Avaliações dos Experimentos UCA. 2010. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFsinteseAvaliacoes.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRUILLARD, E. **Des machines à enseigner aux programmes génératifs**. 1997. Disponível em: <http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/MaE_ch_2.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRUNER, J. S. **A cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

BOSSUET, G. **O computador na escola**: o sistema LOGO. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.

CASTRO, C. M. **O computador na escola**: como levar o computador a escola. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Mexico: Editorial Grijalbo, 1990.

_____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CAVALCANTE, A. P. P.; NASCIMENTO, K. A.; CASTRO FILHO, J. A. Utilização do Laptop Educacional: discutindo as práticas pedagógicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., Aracaju, 2011. **Anais...** Aracaju, 2011. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2000/1759>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CAVALCANTE, A; SAMPAIO, I. **Qualidade na programação infantil da TV Brasil** Florianópolis: Insular, 2012.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. TDIC **Kids online 2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/criancas>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: Antropologia e Literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TDIC **Kids Online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no

Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TDIC **Kids Online Brasil 2013**: crianças / adolescentes. [2013]. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TDIC **Kids Online Brasil 2013**: crianças / adolescentes: apresentação dos principais resultados. 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/TIC_kids_online_2013_hangout_imprensa.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. ‘Multiliteracies’: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

COREA, C.; DUSCHATZKY, S. **Chicos en banda**: los cambios en el subjetividad em el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós, 2013.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

COSTA, M. V.; DO Ó, J. R. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2007.

COUTINHO, L. M.; QUARTIERO, E. M. Uma representação midiática de jovem e escola: a telenovela *Malhação* e seus modos de endereçamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

CYSNEIROS, P. G. **Professores e máquinas**: uma concepção de informática na Educação. 1990b. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm>. Acesso em: 1 jun. 2011.

_____. Novas tecnologias no cotidiano da escola. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 23-35.

_____. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!?: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15.

ESPANHA. **Escola 2.0**. 2011. Disponível em: <<http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20>>. Acesso 12 dez. 2011.

EVANS-PRITCHARD, Edward. **Bruxaria, oráculos e magia entre os azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des) conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

FANTIN, M.; CORRÊA, E. S. Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

FERRARINI, A.R. K. ; SALGADO, R.G. Onde o mundo faz de conta e a terra é quase céu: um *Carrossel* de “lições” sobre a infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

FERREIRA, H. M. C.; OSWALD, M. L. M. B. Cultura da mobilidade: como ela aparece na escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2012.

FERREIRA, L. M. **Do cassete-fórum à Internet**: uma proposta educacional para a participação de crianças na mídia. In: CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANA, 1., 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/244.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

FERREIRA, S. L.; PRETTO, N. L. As novas educações e os potenciais da TV e das redes digitais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

FOGAÇA, A. **Avaliação de impacto do Projeto UCA Total**: Questionário autoaplicável pelos professores da Rede de Ensino Pública sobre Inclusão Digital. [2012]. Relatório.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Isaurora C. M. Projeto de pesquisa da periferia ao palco: o projeto Edisca e a dança pela cidadania. In: GONDIM, Linda M. P.(Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais**: o projeto da dissertação do mestrado. Fortaleza: UFC, 1999. Cap. 3, p. 39-57.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

- FORQUIN, J.. **Relações entre gerações e processos educativos**: transmissões e transformações. São Paulo: [s. n], 2003.
- FULLAN, M.; WATSON, N.; ANDERSON, S.; **Ceibal**: los próximos passos: informe final. 2013. Disponível em: <<http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Prefácio. In: GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GIANOLLA, R. **Informática na Educação**: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2006.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMEZ, M. V. **Educação em Rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, v. 13, n. 2, 2011.
- GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GUIMARÃES, G.; MAGALHÃES, L. K. C.; BARRETO, R. G. Textos multimidiáticos na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HINE, C. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M.C.S. (Org.). **Estudos de infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- JUNQUEIRA, E. S. Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044#.UhoAGpJwr-Y>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

KAPLÚN, M. Pedagogia de la comunicación. In: APARICI, R. (Org.). **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

KENSKY, V. M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos de infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos de infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOSCHMANN, T. **Paradigm shifts and instructional technology**: an introduction, 1996. Disponível em: <http://dwebct.lanet.lv/doc/koschmanns_paradigm.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2011.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar da TDIC na formação inicial de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. Legitimate peripheral participation in communities of practice. In LEA, M. R.; NICOLL, K. (Org.). **Distributed learning**: social and cultural approaches to practice. Londres: Routledge, 2002. p. 56-63.

LAVINAS, L. **Relatório II Estágio de Implementação do Projeto UCA-TOTAL**. [2010].

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cibersoc.html>>. Acesso em: 25 ago. 2013

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, T. M. B. de. **Políticas de formação docente e tecnologias digitais: o caso do programa de informatização das escolas públicas brasileiras (PROINFO) nos Estados do Ceará e Bahia (1998-2004)**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LINHARES, R. N; FERREIRA, S. L. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do Núcleo de Itabaiana/Sergipe no Curso de Formação para PROUCA. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2012.

LUCKIN, R. *et al.* Using mobile technology to create flexible learning contexts. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, n. 22, 2005.

MACHADO PAIS, José. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1993.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo, Cortez, 2010.

MARGARITES, A. P. F.; SPEROTTO, R. I. Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da internet. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

_____. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Norma, 2003.

_____. **Ofício de cartógrafo: comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

L

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

MARTINS, C. A.; GIRAFFA, L. M. M. **Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais do Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/132_220.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2012.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MEAD, M. **Cultura e compromisso**: estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2006.

MELO, G. *et al.* **Profundizando en los efectos del Plan Ceibal**. 2013. Disponível em: <http://www.ceibal.org.uy/docs/investigacion/Informe_final_IECON.pdf>. Acesso em: 22 set. 13

MELLUCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/bibliotecadigital>>. Acesso em: 29 maio 2010.

MORIN, E.; CIURANO, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, J. M. A. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006b.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2006.

OLIVEIRA, R.A.; ZORZO, F. A.; SOUZA, A.W.S. de. Linguagens visuais dos pichadores e grafiteiros em Alagoinhas – BA. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. [**Anais...**]. Cachoeira: UFRB, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Linguagens-visuais-dos-pichadores-e-grafiteiros-em-Alagoinhas-BA.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARAGUAI. **Paraguai Educa**. Disponível em: <<http://www.paraguayeduca.org>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEIRANO, Mariza G. S. **Uma antropologia no plural: três experiências contemporâneas**. Brasília: UNB, 1992.

_____. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PENIN, S. T. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERU. **Documentos sobre Peru Educa**. Disponíveis em: <http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html>. Acesso em: 10 dez. 2011

PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade líquida: resenha. **Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007.

PICCOLI, L. Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul: [s.n.], 2009.

PINHEIRO, R. M. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais...** Manaus: INTERCOM, 2013.

PIREDDU, Mario. Do fornecimento à participação: o aprendizado entre modelos teóricos e tecnologias. In: DI FELICE, Massimo (Org.). **Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

PORTAL IDEB. **Ideb e seus componentes: Escola Estado do Parana**. [2012]. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/63993-eef-estado-do-parana/ideb?etapa=9&rede=estadual>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PORTUGAL. **E-escola**. [2011?]. Disponível em: <<http://eescola.pt>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

POSTMAN, N. **O fim da Educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A Formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 21-38.

PRETTO, N. Geração Alt-Tab deleta fronteiras na educação. **A Rede**, ano 2, n. 16, p. 32-35, jul. 2006.

QUADROS, M. C. de. Sempre ligados!: estilos de vida, práticas culturais e identidades juvenis urbanas contemporâneas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

QUILES, C. N. S. As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.(Org.). **Escola@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Zélia M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

RUÓTOLO, A. C. Audiência e recepção: perspectivas. **Revista Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 30, 1998.

SABBATINI, M. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1998.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, I. Juventudes na encruzilhada da formação para a cidadania e o consumo. In: SAMPAIO, I (Org.). **Comunicação, cultura e cidadania**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos de infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos de infância e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCHMIDT, S.; PETERSEN, M. A pedagogia do consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

SILVA, A. E. D. C.; COUTO, E. S. Professores usam smartphones: considerações sobre as tecnologias móveis em práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, V. C. S.; COUTO, E. S. Juventudes conectadas: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, E. M. S.; VALENTINI, C. B. Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2011.

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N. Políticas públicas de educação e tecnologia: o histórico das TDIC no processo educativo brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. [**Anais...**]. [S.l.: s.n.], 2011.

STAGER, G. **School laptops**: reinventing the slate. 2003. Disponível em: <<http://stager.org/articles/reinventingtheslate.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. **Aprendizagem colaborativa com suporte computacional**: uma perspectiva histórica. 2006. Disponível em: <http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

STREET, B. V. **Alfabetización y cultura**. Proyecto principal de educación en América Latina e el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 1993.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, Apr. 2013.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/>>. Acesso em: 1 out. 2011.

TCHÉKHOV, Anton. **Um bom par de sapatos e um caderno de anotações**: como fazer uma reportagem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

URUGUAI. **Plano Ceibal**. 2010. Disponível em: <<http://www.ceibal.org.uy>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, jul. 1997.

_____. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. (Org.). **O computador portátil na escola**: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA NETO, A. J. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

_____. Crise da modernidade e inovação curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

VELLOSO, L. Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2013.

VENEZUELA. **Projeto Cainama Educativo**. 2010. Disponível em: <<http://www.canaimaeducativo.gob.ve>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

VINCENT, H. **Que peut l'école aujourd'hui dans notre Amérique?** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 7., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2014. Disponível no endereço: <<http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR318.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, M. Going one to one: the experiences of cutting-edge schools suggest the whys, the why nots, and the hows of laptop learning programs. **Educational Leadership**, v. 63, n. 4, p. 34-38, 2006.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: ZALUAR, A. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 9-32.

_____. A aventura etnográfica: Atravessando barreiras, driblando mentiras. In: ADORNO, Sergio (Org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia: UFRGS, 1995. p. 85-91.

ZANOLLA, S. R. S. O videogame no crepúsculo da educação: a produção de sentido na interface com a comunicação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CONCORDÂNCIA DA PESQUISA



Universidade Federal do Ceará

CARTA DE CONCORDÂNCIA DA PESQUISA

Declaramos para os devidos fins de direito que propomos a realização da pesquisa intitulada **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**. Essa pesquisa tem fins de investigação científica e está de acordo com os limites e fins estabelecidos na legislação pátria e nacional.

Acrescentamos que parte da pesquisa pode não ocorrer na sua integralidade, de acordo com a necessidade/interesse dos participantes e/ou dos interesses/limites de ordem científica dos pesquisadores.

Fortaleza, 12 de agosto de 2013.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. Aires', written over a horizontal line.

Professor José Aires de Castro Filho
(Orientador)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante', written over a horizontal line.

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante
(Orientanda)

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA COM A PESQUISA



Universidade Federal do Ceará

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA COM A PESQUISA

Declaro para os devidos fins de direito que estou ciente e autorizo a realização das entrevistas com estudantes e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estado do Paraná com o intuito de viabilizar a pesquisa de doutorado **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Integram a pesquisa o professor José Aires de Castro Filho, orientador; e a doutoranda Andréa Pinheiro Paiva Cavalcante, orientanda. Ambos estão autorizados a realizar entrevistas na escola, localizada na rua Alberto Magno, 123, bairro Montese, na cidade de Fortaleza – Ceará.

Recebi uma cópia do projeto e estou ciente do respeito aos limites e fins estabelecidos na legislação pátria e nacional.

Nome: Maria Nazareí Guedes Araújo
Instituição: E.E.F.M. Estado do Paraná
Cargo: Diretora
Data: 12/08/2013

Nazareí Guedes

Assinatura

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO PROFESSORA MARIA

Arquivo: Entrevista Professora

Maria.mp3

Duração: 1h02'55''

LOC 1: Andrea

LOC 2: Maria

LOC 1: Bom, a gente estava falando aqui, Maria, da questão do desempenho dos estudantes. A gente comentava sobre as cartas e sobre o, digamos assim, o nível – se é possível dizer isso –, de letramento dos meninos na escrita. Pela tua experiência, esse é um problema que a gente vai identificar apenas nas turmas do Fundamental II ou a gente vai encontrar isso também no Ensino Médio? Essa dificuldade de expressão pela palavra escrita?

LOC 2: Até na universidade. Até na universidade você encontra. E isso já está numa... (*risos*) isso está numa... isso está em PG, viu? Olha, em dois mil e ... eu vou falar assim de 94 pra cá: 94, quando eu formatei Filosofia no Ensino Médio dessa escola particular, o livro que eu adotei lá foi Marilena Chauí, que ela fez esse livro, na época, para o Ensino Médio.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Convite à Filosofia. O livro tinha, mais ou menos, quinhentos e trinta páginas. Observe o fenômeno. E então esse livro é adotado e aí, inclusive, alguns professores disseram que o nível era muito alto, do livro, para o Ensino Médio, mas, enfim... Depois, dois anos em 94; em 98 a UECE adota esse livro no curso de Filosofia. Em 2001, eu estou em São Paulo, visitando a Sociedade pra Filosofia pra Criança, e lá a coordenadora me diz esse dado: esse livro da Marilena Chauí está na USP, no quinto semestre. Então, isso vai... a dificuldade de se expressar por escrito é correlativo à interpretação.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Bom, conclusão: esse mesmo livro da Chauí, hoje, ele está com duzentos e trinta páginas – metade do que tinha antes.

LOC 1: Teve que se adaptar.

LOC 2: E se adaptou a isso, a esse nível. Ou seja, a bola tá sendo baixada. E não... ninguém tá esticando mais ninguém, entendeu? Ora, escrever mal, escrever ruim, eu só percebi que eles tinham uma preocupação em escrever legal, escrever direito, no computador, quando ficam aquelas minhoquinhas vermelhas embaixo das palavras e que eles vão lá...

LOC 1: Percebem que é errado...

LOC 2: ... percebem que está errado, mas não são eles que estão corrigindo, porque aquilo é automático.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Então, assim...

LOC 1: Eles erram também, né, tem aquele automático também...

LOC 2: É ... terrível aquilo ali. Mas, de qualquer forma, eles estão lá com alguma preocupação na escrita.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Enfim. No Ensino Médio, no Ensino Fundamental, essa questão da escrita não é mais cobrada porque quem está ensinando também está escrevendo muito mal.

LOC 1: Uhum. Então é meio um círculo vicioso. Você escreve mal, mas você vai sendo aprovado, vai aprovando...

LOC 2: Eu estou me lembrando aqui de um professor. Quando eu entro na sala – não nessa escola –, eu entro numa sala – escola profissionalizante lá – e estava escrito “fauço”: F-A-U-Ç-O. Por um professor, era de Biologia. Entende? Então, assim, o letramento vai ter que passar, Andrea. Tem que passar, primeiro, por quem está lá na frente, quem está lá ensinando.

LOC 1: Aham. Agora, você acha que esse perfil de aluno que a gente tem na contemporaneidade – vamos dizer assim –, na mediação com as tecnologias isso favorece a esse aluno ou favorece a ausência de uma competência, de maior habilidade no trato com o conhecimento?

LOC 2: É intermediar esse processo. Se você largar esse aluno – qualquer idade – diante da máquina, a máquina toma de conta legal. A máquina, ela é binária, ela é burra, ela é estúpida, mas ela está ganhando porque está faltando essa intermediação.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: A máquina está ganhando.

LOC 1: E essa intermediação é uma coisa que pode ser feita pela escola?

LOC 2: Claro que sim, é lá que tinha que ser feito. Principalmente lá. É difícil você pegar um conselho de classe como aquele e dizer assim: “olha, tem que chamar os pais porque o aluno não está querendo fazer isso, não está querendo”... parece aquela história de “mãezinha, me ajuda, sua filha não quer estudar”, então, tá... “tiazinha, me ajude, que minha filha não quer tomar banho”. Essa intermediação, ela está faltando. Mas não é de hoje, e a máquina, que seduz, e muito, você sai de tempo; o professor sai de tempo. É por isso que eu fico, eu deixo eles com um tempo de carência pra máquina, pra poder dizer um certo equilíbrio. Eu falei assim: “Gente, isso é uma ferramenta”. Não adianta você ficar falando “é uma ferramenta, é uma ferramenta”. Uma ferramenta, pra ele, é uma tela.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Enfim, isso é.... Então, vamos fazer assim: a gente faz, dá um tempo, uma carência. Quer dizer, é um crack.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: A tecnologia, pra eles, é um crack.

LOC 1: Agora, como é a tua relação com a tecnologia? Você tinha uma experiência já fora da escola com a tecnologia?

LOC 2: Já, há não sei mais ou menos uns quinze a vinte anos, eu me lembro de ter querido fazer, criar um curso pra formação de *hackers*; inclusive me tornar *hacker* mesmo. Porque já imaginava, na época, que isso seria os grandes líderes, os grandes revolucionários aí, quem dominasse essa linguagem e invadissem os sistemas.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: E está aí, né, eu gosto muito. Mas eu gosto disso, de quem está no controle. Imagina, você deixar que... você ficar... assim, eu deixo o computador ligado, deixo... todas as tecno... eu adoro – adoro – tecnologia, enfim... mas tem que aliar isso. O ser humano, ele é uma presa fácil pra preguiça.

LOC 1: Então, assim, você já lidava com e-mail, já tinha e-mail, já navegava...

Já, já.

LOC 1:... então já tinha toda uma trajetória que às vezes é muito diferente do professor de uma escola UCA, por exemplo, que teve que passar por uma formação. Você passou pela formação?

LOC 2: Eu passei, mas não presenciei, não. Eu não fui às aulas, não. Não achava...

LOC 1: Ficava mais nos ambientes, interagi mais no ambiente virtual.

LOC 2: É, mais virtual, mesmo. Porque eu achava os encontros meio que inúteis, enfim, eu não via ali um proveitoso em relação a essa intermediação. Eu percebi muito mais ao contrário: o protagonista ali era o UCA, era a tecnologia. Então, eu só fui a uns dois ou três encontros, e tentei fazer, chamar a atenção pra isso, pra essa questão de intermediar, de não deixar a máquina como protagonista. A protagonista ali é essa relação de ensino-aprendizagem, enfim. Mas não foi muito...

LOC 1: Como é que você avalia o UCA lá na escola?

LOC 2: Além das limitações da estação que tem lá – ela ainda não foi implementada –, você fazer uma pesquisa na internet. Por isso eu já crio sempre com o livro, sempre faço a pesquisa que dê certo ou pra internet ou para o livro, porque a internet é muito lenta, e se tiver mais de duas salas, somente... se tiver três salas, a internet já fica complicada. Enfim, no máximo duas salas; mesmo uma sala só a internet já é lenta. Então, imagine se todo mundo decidisse, ali, usar bastante, não ia dar certo, até por conta dos próprios carregadores. Enfim, é mais um dos projetos que fica de vitrine. Eles não oferecem...

LOC 1: Você não bota fê nele.

LOC 2: Não na forma como foi feito.

LOC 1: Uhum.

Não mesmo, não mesmo. Eu imaginei que... quando eu cheguei lá, eu não sabia. Quando eu cheguei lá... inclusive, quando eu entrei nessa escola, eu era coordenadora de área também, é uma parte em que você fica fora de sala de aula. Então, nessa reunião eles apresentam esses computadores. E eu falei assim “Ah, bacana”, cada aluno, né, enfim, já imaginando que fosse de verdade. Mas aí, depois, de perto, que você se aproxima e vê que não; não é o computador mesmo, ele tem as limitações. Mas dá pra você desenvolver um trabalho até legal.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Mas se você deixasse o computador realmente nas mãos deles, e se tivesse essa infraestrutura na sala de aula pra você não perder tempo de ir buscar... são coisas simples mesmo, mas, enfim, com a educação miserável como a gente tem, eles fazem as coisas complicadas. Você deixa o computador numa sala, é a maior trabalhadeira, aí carrega um por um... eu morro de pena desses dois funcionários que ficam botando aqueles computadores em cada gavetinha daquela pra carregar, quando você poderia deixá-los na sala de aula carregando e deixar lá mesmo, porque aquelas baterias, quando dançarem – e já estão dançando –, acabou-se.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Não vão repor. Aí ele só vai poder funcionar se estiver ligado na tomada.

LOC 1: Tá. Eu queria só voltar aqui uma coisa que eu lembrei e foi bem no episódio aqui do gravador... você comentou que, no exercício que fazia com os alunos, pedia pra eles colocarem a data de nascimento pra você identificar qual é o signo. Por quê? Lida bem com essa coisa de Astrologia?

LOC 2: Ah, eu acho bacana. É a parte do perfil.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Da personalidade que você tem. Seria essas influências. Não é que um astro, enfim...

LOC 1: Defina.

LOC 2: Não, nada disso, não.

LOC 1: Você é uma estudiosa da Astrologia.

LOC 2: Eu gosto.

LOC 1: Uhum.

Eu gosto muito. Mas como observadora. Nada assim profundo, não. Então, quando eu vejo a primeira pergunta – aliás, a única pergunta –, e o signo, eu tenho então um perfil da turma. Se essa turma vai ter interesses por questões metafísicas, sociais ou pessoais. Aí, você... como a filosofia, ela é livre, no sentido de não ser cobrada – se bem que, hoje, o Enem está bem melhor do que o que era o vestibular... porque como eu sempre trabalhei com uma matéria, com um conhecimento que nunca foi cobrado no vestibular, isso não representou uma camisa de força. Então, eu podia transitar nos assuntos que eu achasse legal.

LOC 1: Mais livre.

LOC 2: Aí eu planejava os conteúdos. É por isso que eu sempre falei essa questão do que é mais importante é o que você vai ensinar, não é como vai ensinar. O “como” é secundário, vem depois. Então, pelo fato de a Filosofia não ser cobrada, possibilitava isso. Então eu vi o perfil da turma, que predominava aí elemento Ar, que são os signos tipo Gêmeos, Aquário e Libra.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: O elemento Ar está mais ligado à questão social, enfim. Aí eu já traçava os conteúdos pra essa turma, entendeu?

LOC 1: Uhum. Você já usava bem a tecnologia, tanto que já tinha toda essa trajetória que você comentou. Então, você tem *Facebook*, usa *Skype*, usa *Twitter*? Usa várias redes sociais ou prioritariamente o *Facebook*?

LOC 2: Não, agora que eu estou usando o *Facebook*.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Agora, por conta, inclusive, dessas atividades que eu tenho feito com eles. Mas até então era e-mail. A parte de comunicação mesmo era e-mail. Rede social quase nenhuma; rede social, não. Mesmo, só e-mail e pesquisa.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Enfim. Fora isso...

LOC 1: Você tem acesso a esses outros conteúdos. E quando você prepara a aula pensando no UCA... eu já percebi que você sempre associa um plano B, que envolve o livro, envolve outras coisas, já contando com a possibilidade de não funcionar.

LOC 2: Claro, sempre.

LOC 1: Não é mais fácil, então, não pensar no UCA?

LOC 2: Não, porque eu quero inseri-los nisso, e também porque isso é... imagina aqueles que têm onze, doze anos... daqui a vinte anos, se eu encontrá-los, eles vão estar numa universidade – ou então, tá bom, antes disso –, na universidade em que provavelmente essa ferramenta é no mercado, é exigido isso.

LOC 1: Mas você acha que eles chegam na escola já tendo algum domínio do contato com a tecnologia?

LOC 2: Têm.

LOC 1: Ou zerados?

Não, não. E é assim, eu até comentei com você que eu cheguei esse ano, eu percebo que esses sextos anos do ano passado, em relação a manuseio com essa ferramenta, com essa tecnologia, é impressionante.

LOC 1: Mas do que diz respeito à internet ou no que diz respeito à produção de texto no ??? 13'39''

LOC 2: Não, nenhum deles tem produção de texto.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Nenhum deles. Nem no Ensino Médio. Eles não fazem produção de texto. Eles não...

LOC 1: Antes de conhecer como funciona o programa, mesma coisa.

LOC 2: Não, eles não sabem. Eles não sabem. Eles sabem escrever lá no local da rede social.

LOC 1: Sim.

LOC 2: E é sempre *twitteiro*, é sempre uma frase. Então, eles não sabem. Eu soube agora, recentemente, que na Espanha eles usam, eles fizeram... lá não tem, não pegou o *Facebook*, não. Eles criaram uma rede, os jovens criaram uma rede em que eles limitam anunciantes e limitam as imagens pra que eles possam escrever.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Não ficar só *twittando*.

LOC 1: Então, você acha que é um problema aqui essa coisa do excesso de imagem.

LOC 2: Uhum, não pensa, né? Dificulta o raciocínio, dificulta interpretar.

LOC 1: Mas imagem também não é um texto?

LOC 2: A imagem, sim. Mas só a imagem? E na hora de você, até mesmo pra depreender a imagem e você traduzi-la na escrita. E você, diante de um parágrafo... um parágrafo pra eles já é uma coisa... horrível.

LOC 1: Conhecendo essa realidade, pelo menos nas últimas duas semanas, você propôs pra eles uma atividade escrita...

LOC 2: Uhum.

LOC 1:... no caderno.

LOC 2: No caderno.

LOC 1: Como é que funciona isso? Você já propõe no sentido de estimular a escrita, mas já imaginando que o resultado vai ser...

LOC 2: De imediato, é pra chamar a atenção que quem está no comando é o ser humano, é a inteligência, é a criatividade, é a astúcia, a imaginação, tudo isso que a máquina não tem. De imediato é isso. Pra que eles tenham sempre... não ficar, diante de alguma situação problemática, eles não saberem, eles não pensarem, senão não vai desenvolver o pensamento. Mas, ao mesmo tempo, pra não demonizar a tecnologia – porque eu acho isso estúpido, fazer isso –, mas ao mesmo tempo aliar. Então, você pode escrever aqui e joga pra lá. Como eu percebi que, quando ia escrever no computador, ficava difícil depois eu pegar, como foi da última das provas, por exemplo, aí, então eu falei assim: “não, deixa eu garantir aqui a escrita, pra eu até ver como é que está isso também”, e depois você joga no *Facebook*.

LOC 1: Tá. Mas assim, você é amiga de todos os alunos no *Facebook* ou você não chega a ver a postagem que ele fez no *Facebook*?

LOC 2: Não, eu cheguei. A princípio eu fiz isso. Eu fiz no ano passado, aí ficou um monte, mas quando eu vi... eu não uso o *Facebook*. Foi criado o *Facebook* – até minha sobrinha criou o *Facebook* –, mas eu não uso, eu acho... ali eu nunca... eu vi muita bobagem ali, enfim...

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Aí, eles, quando começaram a jogar as atividades pra lá, pro *Facebook*, eu levei um susto, porque tinha um monte de pivete. Eu falei assim: “Olha, com a pedofilia que está aí, daqui a pouco vão pensar que eu sou pedófila. É melhor eu criar um blog”. Eu pensei em fazer um blog.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Tem uma ex-aluna que ela é craque em fazer *site*, essa coisa toda. Eu falei, conversando, inclusive, com ela, eu falei assim: “Eu acho que é melhor fazer um blog específico pra receber essas atividades”, e é o que eu quero fazer agora.

LOC 1: Uhum. Aí, por exemplo, você não tem como ver as publicações dos posts dos meninos, dos que publicaram no *Face*.

LOC 2: Já mandaram. Dessas das cartas, né, pra manifestações. “Professora, a senhora tem que me adicionar”. Aí eu falei assim: “Ah, então manda. Como é que faz?”. Aí ele falou assim: “Vou mandar, aí eu te adiciono”, pronto. Aí eu vou ter que fazer isso pra poder vê-los.

LOC 1: Uhum. Assim, a escola... vocês têm o *Facebook* da escola? Têm um grupo da escola, de professores, fechado, em que trocam ideias e tal? Ou é só o social mais?

LOC 2: Não troca ideias, não. Ideia não existe mais, não. Troca outras coisas, mas ideia... (*risos*)

LOC 1: Mas é um grupo fechado dos professores.

LOC 2: Não, não, os alunos postam lá.

LOC 1: Também?

LOC 2: Postam, postam. Inclusive eu vejo, porque é um blog, que aí...

LOC 1: Ah, mas o blog não é no *Facebook*, não, né?

LOC 2: Não, mas é porque vai pro *Facebook*.

LOC 1: Vai, né?

LOC 2: Quando publica, aí vai. É uma comunidade.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Que tem. Então, quando eles publicam, aí vai o aviso pra mim.

LOC 1: As novidades e tal e tal...

LOC 2: É. Mas ideias, não.

LOC 1: Mas aí, deixa eu te perguntar. Por exemplo, você comentou da prova, que fez a prova no computador. Como foi corrigir e devolver pra eles? Teve que imprimir? Mandou por e-mail? Como é que foi isso?

LOC 2: Não, mandei por e-mail pra eles. Eu botei pra que eles mandassem um e-mail pra mim e, quando eles mandassem o e-mail, aí eu iria adicioná-los nos meus contatos.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Então, aqueles que mandaram as provas por e-mail, e alguns conseguiram mandar...

LOC 1: Da sala.

LOC 2: ... da sala de aula, quando a internet permitiu... mas a maioria mandou de fora. Aí, desses, eu corriji e devolvi pra eles. Uma grande parte. Mas não foi o que eu esperava. Esperava que fosse melhor.

LOC 1: O volume de envio foi pequeno.

LOC 2: Foi.

LOC 1: Você acabou tendo acesso a todas as provas através daquela cópia do *pendrive*.

Isso. Do *pendrive*. E ali eu fiz algumas considerações, que foi... uma delas: era sexto ano, ainda não estava muito...

LOC 1: Familiarizado.

... familiarizado com aquele computador especificamente...

LOC 1: Uhum.

LOC 2: ... e muito menos fazer um trabalho, fazer uma prova, responder no computador. Então eu... talvez tenha sido extensa, ela deveria ter sido menor, eu juntei pesquisa na internet, enfim... aí, das próximas vão ser, não só menores, como vão ser por parte.

LOC 1: Aham. Então tu avalia que é interessante usar o computador, mas precisa se ajustar também às condições da turma, da escola... pra ver isso.

LOC 2: Sim, claro.

LOC 1: Eu vi também que você usa outras tecnologias, não só o computador. Por exemplo, a exibição de filmes, de vídeos, sempre combinada com uma reflexão, digamos assim. Que eles vão escrever, que eles vão comentar. Como é que você avalia, por exemplo, usar essa outra tecnologia, que é o filme ou o vídeo?

LOC 2: Assim, isso eu já faço há muito tempo.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Desde que eu comecei. Primeiro que eu sou fã de filmes, adoro filmes, adoro, adoro. Aí, eu pego, então, pra que o filme não fique apenas como entretenimento, mas que seja mesmo eles terem uma outra visão.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Por isso eu faço então um roteiro, o que faz também eles prenderem a atenção. Eles ficam ligados ao mesmo tempo, porque você sabe que dispersa.

LOC 1: Claro.

LOC 2: A não ser que seja um filme de ação. E é sempre relacionado a algum conteúdo já planejado. Então, já fica lá. A cada bimestre, um filme, com certeza.

LOC 1: Você já faz esse planejamento prévio.

LOC 2: Já, já. O filme é...

LOC 1: Mas o teu planejamento, ele é bimestral?

LOC 2: Eu faço a visão, eu vou do geral para o particular. Então, assim, eu faço no geral o que é que eu quero nesse ano nisso aqui, e depois eu vejo...

LOC 1: Mas aí, você tinha me falado que não tem quem acompanhe esses conteúdos. Mas você tem uma orientação do que é o conteúdo pra Sexto e Sétimo ano de História e Geografia? O que você precisa obrigatoriamente trabalhar com eles?

LOC 2: Olha, obrigatoriamente, quem manda isso são os manuais didáticos, há muito tempo, desde a década de setenta.

LOC 1: Mas os parâmetros curriculares nacionais não te dão uma orientação em termos de Estudos Sociais, por exemplo?

LOC 2: Uhum, dão. Esses parâmetros são tirados...

LOC 1: Ciências Sociais. Não é mais Estudos Sociais. Ciências Sociais.

LOC 2: Ciências Sociais, que é as Ciências Humanas.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Então, esses parâmetros são esses mesmos que eles já extraem dali.

LOC 1: Aham.

LOC 2: São bem gerais – tá bom? –, e ali eles te dão os livros didáticos.

LOC 1: Você participa da seleção da escolha do livro didático?

LOC 2: É, eu já fiz isso.

LOC 1: Aham.

LOC 2: Eu fiz isso Mande por e-mail, inclusive.

LOC 1: Mas como é que funciona, Maria? Você recebe trinta edições diferentes de livros? E aí você que define...

LOC 2: É, assim... o M. disse que os livros estavam lá na biblioteca. Tinha bastante, várias editoras. Então eu vi – eu vejo –, pelas atividades que eles fazem, que eles oferecem lá, e as abordagens, enfim. Dali, tem as editoras que já são as mais... tipo a Moderna, enfim... Aí você escolhe três opções, primeira, segunda, terceira, aí ele vai fazer as mais votadas e o que for mais votado como primeira opção...

LOC 1: Não tem *lobby* das editoras pra vocês escolherem os livros das editoras X ou Y?

LOC 2: Não. Atualmente não tem mais, não. Mas tinha. Tinha.

LOC 1: Tinha, né?

LOC 2: Tinha.

LOC 1: Ela vai, te visita, “olha, que interessante...”

LOC 2: Eu me lembro que uma vez, lá no Liceu, a gente fez – brigando aí por essa coisa dos manuais didáticos, que era uma máfia – esse grupo de Iluminatis. A gente propôs que nós mesmos fizéssemos uma coletânea de assuntos e fizéssemos as apostilas, os módulos.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: E assim a diretora, bacana, acatou, e aí todo mundo ficou debaixo do chicote dela. E ela, assim, promoveu... pra você ver como é que é uma gestão... o que é que ela fez: para que esses professores se sentassem e fizessem mesmo esses assuntos, ela foi junto à Secretaria de Educação e conseguiu um hotel na Prainha pra que a gente ficasse lá quase uma semana, na Prainha. E ela conseguiu isso. Então, a coisa de dar toda a infraestrutura, aí você tinha uma interação, uma brincadeira, enfim, e estava trabalhando. Em férias.

LOC 1: Funcionou.

Funcionou. Então, fizemos esse que ficou chamado de Módulos Didáticos para o Ensino Médio. Com isso, tinha os encontros – não aconteceram – mais regionais, e teve o do Nordeste, que foi lá em Salvador. Só que esse encontro era pra relatar experiências passadas.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: A nossa chamou a atenção porque eram módulos didáticos numa escola pública. Embora não tenha sido uma experiência – porque daí ia ser jogado pros alunos –, mas quem estava coordenando, essa técnica do MEC, gostou e nos convidou pra ir. Então, eu que fui apresentar isso lá em Salvador. Eu me lembro que um dos... estavam lá o pessoal dos Manuais Didáticos, dos livros didáticos, os autores lá, fazendo as suas apresentações, e cada escola apresentava. Então, quando eu fui apresentar, eu chamei de Manuais Didáticos, cometi esse crime. Então eu falei ali – eu já abro a fala dizendo – que a nossa proposta dos Módulos Didáticos não era substituir os Manuais Didáticos, enfim, longe disso. Aí passo ??? 25’45’’ Foi feito esses Módulos Didáticos. Quando eu termino, o Faro, que vive disso, há muito tempo – ele é da Ática –, ele, lá de trás, já começa a dizer que eu estava, na verdade, discriminando uma escola lá... enfim, foi... pra você ter uma ideia, a própria experiência, ela não foi comentada na mesa, ao redor – porque depois tinha o debate. Ela não foi comentada, a experiência. O que foi comentado foi a escola, que a escola era impressionante, a escola era fantástica. A escola realmente chamava a atenção porque a escola isso, a escola aquilo. Mas os módulos didáticos, não foi comentado. A gente ficou em segundo lá.

LOC 1: Voltando aqui um pouco, você tinha comentado, a gente tinha falado dessa coisa da produção textual com limitações, com dificuldades... eles têm dificuldades de expressar na escrita. Mas você também realizou arguições com o pessoal, de Geografia, foi História e Geografia.

LOC 2: História e Geografia.

LOC 1: Os dois.

Uhum.

LOC 1: E assim, a *performance* nas arguições, a narrativa, a forma de se expressar oralmente, ela é mais rica do que no texto?

LOC 2: Muito mais, entendeu?

LOC 1: Muito mais?

Muito, muito mais, muito mais. Eles têm, eles... não é? A linguagem, ela é... a gente sabe que a velocidade é outra. E como eles não têm esse hábito, não são acompanhados na escrita. Então, é por isso que eu volto a dizer: se o professor tivesse esse cuidado, a gente não teria no Sexto ano, no Sétimo, enfim, no Ensino Médio, universitários escrevendo tão ruim. E não é só a escrita, não é só. É não saber interpretar. Eles não sabem ler...

LOC 1: Mas isso, pra ti, fica evidente nas arguições? A dificuldade de compreensão do que foi o conteúdo trabalhado?

LOC 2: Não, não.

LOC 1: Não?

Na expressão oral, comparado com a expressão escrita, eles têm bem melhor do que a expressão escrita. Não fica o disparate: quem é ruim na parte escrita também é ruim na parte oral. Entendeu?

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Mas assim, a facilidade, digamos assim, eu tenho mais pra se expressar oralmente.

LOC 1: E a qualidade das respostas de uma maneira geral?

LOC 2: De maneira geral, é você também puxando. Entendeu?

LOC 1: Você vai implorando, né?

LOC 2: É, você vai puxando.

LOC 1: Nós estamos assim: as aulas começaram em março, né?

LOC 2: Não, elas foram...

LOC 1: Começou em abril, aliás, né?

LOC 2: Começou em abril, era pra ter começado em março. É, começaram em abril.

LOC 1: Abril, maio e junho. Então assim, é o primeiro bimestre.

LOC 2: É o primeiro bimestre.

LOC 1: Vai começar primeiro de agosto.

LOC 2: Isso.

LOC 1: Então a gente tem agosto e setembro, outro bimestre; outubro e novembro, outro...

LOC 2: Peraí... Segundo. A gente já começou o segundo bimestre.

LOC 1: Agora. Agosto termina.

LOC 2: Agosto termina. É, setembro/outubro...

LOC 1: Setembro/outubro, terceiro...

LOC 2: Novembro/dezembro é o último.

LOC 1: Novembro/dezembro é o quarto.

LOC 2: Isso, isso.

LOC 1: Você fazendo uma avaliação desse primeiro bimestre, que não teve nota ainda do segundo. Ou já teve nota do segundo?

LOC 2: Não, não, só do primeiro.

LOC 1: Qual a tua avaliação de todas as turmas? Sexto A e Sexto B... se confirma essa separação de alunos? Sexto A tem o desempenho melhor do que o Sexto B? O Sétimo A tem o desempenho melhor do que o Sétimo B?

LOC 2: Tem.

LOC 1: É bem visível isso?

LOC 2: Tem, tem. É cruel isso. É cruel o que eles fizeram. É cruel.

LOC 1: E isso acontece em todas as áreas, não só História e Geografia.

LOC 2: Não só em História... pelo que eu percebi ali, né, pelos professores. Não adianta. O que é acontece? E teve um professor que falou – eu não sabia, né – mas teve um professor que disse para o Sétimo ano A que “tem aluno aqui do Sétimo ano A que não é perfil para estar no Sétimo Ano A, era para estar no Sétimo ano B”. Isso é horrível.

LOC 1: Você sabia?

LOC 2: Não, não sabia disso. “Vocês têm um perfil? Qual é o perfil de vocês?”. Enfim, aí eu brinco com isso. Imagina. Então, talvez, com essa nova gestão, a gente possa fazer esse mix, misturar, porque...

LOC 1: Você acha que vai ser uma coisa positiva para os estudantes.

LOC 2: E pra gente também. Imagino que sim. Principalmente pra eles.

LOC 1: Isso também não rotula a turma problemática, a boa turma e a turma ruim. E outra coisa que eu ia te perguntar: qual foi o teu objetivo ao propor uma produção textual com relação ao Dia dos Namorados e fazendo a conexão com esses últimos episódios?

LOC 2: As manifestações.

LOC 1: É.

O Dia dos Namorados foi mais pra dar uma arrefecida no ódio, né? Nessa difusão do ódio entre eles. E principalmente porque entre eles é muito bacana essa idade. Você viu que empolga mesmo, e emociona. Por isso eu preparei aquelas imagens. É bacana. E vê isso na escrita; nessa hora eles não tiveram nenhum problema pra escrever. Então, é por isso que eu te digo: conteúdo é muito mais importante do que o “como”. O “como” foi escrever numa folha, num caderno.

LOC 1: É, mas muitos dos conteúdos era letra de música, né?

LOC 2: Tinha, tinha citações ali que não foram citadas.

LOC 1: É, que a música não aparece como música, era um texto corrido que você ia lendo e você percebia que depois...

LOC 2: Alguns.

LOC 1:... embora meu repertório seja limitado com relação a esse...

LOC 2: Mas foram alguns. A maioria foi próprio.

LOC 1: É. Não, tinha coisa...

LOC 2: A maioria foi autoral.

LOC 1: É.

LOC 2: Até porque foi no caderno. Se fosse pro computador...

LOC 1: É, talvez eles fossem buscar.

Iam buscar. Só fazer assim, uma cópia... E das manifestações, foi pra inteirá-los mesmo do que está acontecendo, sabe? A coisa de começar desde pimpolho, desde pequenininho. E foi legal o resultado. Eu fiz ontem. Ontem, não. Segunda-feira.

LOC 1: Com as outras turmas.

LOC 2: Com a outra turma, e foi – nossa – bacana, eles queriam participar mesmo.

LOC 1: Você fala bastante dessa carência de afeto. Uma das questões que é chave nessa relação entre professor e aluno é o afeto. Você até comentou isso no conselho de classe, que falta isso. Isso precisaria ser trabalhado numa formação docente? Ou isso tem a ver com a história de vida de cada professor?

LOC 2: As duas coisas, né, Andrea. As duas coisas. Agora, se a gente... eu não imagino como fazer isso com o professor. Eu sei como fazer isso com o aluno. Mas com o professor eu não...

LOC 1: Como é que faz com o aluno?

LOC 2: Com o aluno, é como eu faço mesmo. Primeiro, me aproximar deles sabendo os nomes. Eu faço, por exemplo, a chamada... eu não faço a chamada. Já preencho e eles percebem isso.

LOC 1: E é diferente, os outros professores não reconhecem pelos nomes.

LOC 2: Não, tanto é que lá eles estavam querendo as pastas pra ver as fotos. Tem uma coisa que eles chamam de carômetro. Colocam as fotos...

LOC 1: Isso já existia na escola?

LOC 2: Nunca. Lá, não. Tem o espaço. Porque nesses diários que vêm da Secretaria de Educação, existem os espaços ali pra botar as fotos. Nessa proposta de avaliação que lancei – foi uma confusão –, ela tinha como... o principal objetivo para uma aprendizagem era o afeto. O afeto é conhecer primeiro os seus alunos. Conheça o cheiro deles. Se aproximem deles. Sintam eles. Então, no segundo bimestre, por exemplo – que a gente conseguiu implantar essa avaliação no Liceu –, no segundo bimestre, as pastas com os rostos, com as fotos, já descia, mas pouquíssimos professores pegavam, uma ou duas. ”Não, peraí, esse eu não me lembro ainda, esse...”. No

terceiro bimestre essas pastas não precisaram mais descer. Então, cada professor ali tinha, sei lá, quinhentos, seiscentos alunos, já conhecidos, com essa forma de avaliar. Entende? E aí, alguns professores diziam que as aulas tinham melhorado por conta dessa frota de experiência, enfim...

LOC 1: Tu acha que dessa forma, que porque você se comporta dessa forma que você às vezes é convidada pelo aluno a mediar conflito, como foi o caso lá da Íris naquele dia?

LOC 2: Foi. Eles sempre me procuram pra fazer isso.

LOC 1: Mas é uma coisa recorrente?

LOC 2: É sempre. É sempre. É sempre.

LOC 1: A Gestão também ou só os estudantes?

LOC 2: A Gestão às vezes me procura, mas é muito mais os alunos. E aí eles confundem, acabam confundindo, tipo “você podia ser a Diretora, você podia ser a Diretora”, como o R. foi um que ficou insistindo desde o ano passado.

LOC 1: O R. do Sétimo B.

LOC 2: Do Sétimo B. Que é pra eu ser a diretora, e depois outros, o pessoal da noite também, do mesmo jeito. Porque, assim, uma vez eu escrevi também num artigo que o educador tem que ser gestor também.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Não adianta, ele tem que ser gestor. Principalmente na administração pública, na escola pública. Principalmente. Na escola privada nem tanto, porque existe o dono lá. Mas tem que ter essa visão. Então aí eles acabam confundindo. Mas é porque quando eu vou mediar esse conflito, não é na reprimenda, não é na ameaça. Primeiro é na educação. Primeiro dando o desconto da formação que eles já vêm.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: E é essa confiança. E eles percebem essa confiança.

LOC 1: Uma outra coisa que eu observei é que você tem uma estratégia muito particular de se relacionar com eles, com as palmas ritmadas. Isso é uma coisa que eles aprendem no início? Como é que você introduz essa forma?

LOC 2: (*risos*) Isso aí é Pavlov, né? É condicionamento puro.

LOC 1: Aham.

LOC 2: Que é pra poder chamar a atenção, e aí depois eu faço... às vezes eu brinco, faço os batuques, começo num ritmo, faço um outro. É mesmo só pra tirar um pouco daquela...

LOC 1: É uma coisa sem discurso, “Olha, gente, essa vai ser nossa forma de comunicação. Quando eu quiser silêncio, eu vou fazer assim”. Não, não tem esse discurso?

LOC 2: Não, não.

LOC 1: Simplesmente eles vão se habituando que essa é uma dinâmica.

Às vezes eu brinco: “Vamos ver se vocês percebem”. Eu faço *pam-pam-pam-pam-pam*, aí eu passo a última parte pra ver se eles percebem: “Façam de trás pra frente”. Testam a percepção, né, enfim.

LOC 1: Uma outra coisa que eu percebi também é que ano passado alguns alunos nomeavam o Uquinho, o UCA...

LOC 2: De sanduicheira.

LOC 1: ...de sanduicheira. Isso foi uma coisa que caiu em desuso com essas turmas esse ano?

LOC 2: Eu deixei de usar esse nome.

LOC 1: Era um apelido que você usava.

LOC 2: É, eu tinha utilizado esse apelido, aí deixei de ...

LOC 1: Mas por quê?

LOC 2: Porque eu percebi que estava criando, ao invés de uma aproximação a isso, eu percebi que eles estavam... vi uma certa rejeição. Não achei que fosse...

LOC 1: Dos estudantes.

LOC 2: É, dos estudantes. Entendeu? Embora eu pensei que fosse uma forma carinhosa, mas criei um certo... principalmente por conta da logística, que não existe. Aí eles começam a rejeitar. Eles começam a ... e aí poderá até quebrar, sabe? Pra chegar a jogar no chão, a fazer... a não ter cuidado, é rápido.

LOC 1: Mas você percebeu algum episódio de descuido nesse tempo que você vem utilizando?

LOC 2: Não, não. Só teve um aluno que foi agora, inclusive chamei ele pra limpar. Ele escreveu – foi do Sexto A, o W., que senta lá atrás –, ele escreveu o nome todinho em caneta como se fosse pichação no computador dele. Então, assim, pra ele fazer uma limpeza, e ele fez, porque o próximo aluno vai usar, assim como ele está usando. Do aluno que deixou, ele deverá deixar também.

LOC 1: Aham. Eu lembro que há algum tempo a escola criou a figura dos alunos monitores. Isso vingou?

LOC 2: Não. Foi a R. quem fez isso. Eu achei legal. Ela dava... é mesmo, né? Nem me lembrei... foi. Ela fez isso, ela pegou de cada turma, né, selecionou. E aí ela pegava esses alunos e iniciava esses alunos pra que depois os outros, que não estivessem, ajudava. É bom até retomar isso. Vou falar com...

LOC 1: Você identifica, por exemplo no Sétimo B... aliás, no Sexto B, o L. te ajuda bastante.

LOC 2: Muito.

LOC 1: Você que vai identificando... por exemplo, no Sexto A, quem é que te ajuda?

LOC 2: Eu vejo aquele que faz. No Sexto A teve o I., a E. e... teve outro que fez... é espontâneo isso, eles adoram ajudar.

LOC 1: E o Sétimo A, Sétimo B, também?

LOC 2: No Sétimo A teve o M., teve a M. também. Ela ficou com o meu *pendrive* fazendo. Eles são muito solícitos.

LOC 1: Você vai percebendo e vai delegando.

LOC 2: É.

LOC 1: É?

LOC 2: É. Acaba sendo uma forma de monitoria.

LOC 1: De monitor também. E aí, uma outra coisa que eu ia te perguntar, Maria... Você já acha que o UCA é uma coisa que não tem muita perspectiva de manutenção. Você acha que ele está com os dias contados em termos de projeto, em função da infraestrutura da escola, em função da própria limitação do equipamento...

LOC 2: Nesses dois anos e meio, não teve nada em relação a isso, nenhum investimento. Sabendo que essa experiência de dois anos e meio, esse tempo de uso, você não teve manutenção nenhuma,

então eu acho difícil dar continuidade. Vai cair mesmo no descrédito. Talvez seja por conta disso que eu não tenha usado mais a palavra “sanduicheira”.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Pra ver se retomam mesmo esse projeto. Ele é bacana, o projeto. É terrível as políticas públicas no nosso país. A grande maioria acaba caindo no descrédito porque o projeto é bacana – a gente tem projetos maravilhosos –, mas a realização... não são oferecidas. Então fica pra vitrine, vitrine, vitrine.

LOC 1: Eu vi que, um dia desses, o J. C. lá do Laboratório perguntou se você não tinha interesse no *Tablet*.

LOC 2: Aham.

LOC 1: É uma coisa que você não pretende utilizar?

LOC 2: Não, eu não quero *Tablet* agora porque eu não vou usá-lo. A não ser quando tiver lá a lousa digital, porque aí você vai ter que manusear mesmo, aí vai ser bacana. Mas por enquanto, não. Por enquanto eu vou brincar de quê? Vou brincar de *Tablet*?

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Mas não. Então assim, eu pretendo insistir agora com essa nova gestão pra que eles façam essa... os armários da sala, criar já um espaço digital minimamente antes de essa lousa chegar. Então, coisas simples, de colocar as extensões, os armários na sala ??? 42’27” já ajudaria bastante.

LOC 1: Uhum. Os alunos usarem carregando o tempo todo, não precisa ser...

LOC 2: A bateria não cai, não. Aí desafoga aqueles dois lá do laboratório.

LOC 1: Bom, eu tenho várias outras questões, mas a gente para por aqui, tá certo?

LOC 2: Tem?

LOC 1: Tem. Não, é porque assim, eu também não quero te alugar muito, aí eu vou combinar contigo o seguinte: eu vou transcrever...

LOC 2: Que trabalhadeira.

LOC 1:... passo pra ti. Não, mas faz parte do processo.

LOC 2: (risos)

LOC 1: Eu transcrevo, passo pra você dar uma olhada... “Não, isso aqui eu quero mexer”... pode ficar totalmente à vontade.

LOC 2: Sim, claro.

LOC 1: Certo? Eu te agradeço muitíssimo, viu? Não só pela conversa de hoje, mas pelo acompanhamento das aulas.

LOC 2: Mas aí eu tinha perguntas também.

LOC 1: Oi?

LOC 2: A gente não pode fazer perguntas também?

LOC 1: Posso. Eu preciso gravar essas? Posso.

LOC 2: Não, não precisa, não!

LOC 1: (risos) Vou deixar aqui gravando, que é bacana.

LOC 2: Não, não precisa, não! Sim, por exemplo, desse período, você já está há o quê, um ano?

LOC 1: Não. Com essa frequência, de forma sistemática, não.

LOC 2: Com essa frequência é um semestre.

LOC 1: Dois meses. Porque foi...

LOC 2: É, dois meses.

LOC 1: Exatamente dois meses: final de abril, maio e junho.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: E são poucos encontros porque eu não estou todos os dias na escola, eu estou apenas dois dias: quarta e sexta.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Eu comecei com a ideia de acompanhar todas as atividades que estavam previstas. Então, é Matemática, é Português... então, eu tenho esse histórico. Desde 2010 eu acompanhei vários momentos. Depois eu vi que ele era pouco prático porque, claro que eu estou interessada em saber como é que a tecnologia vem sendo utilizada, mas eu queria fazer um recorte.

LOC 2: Tu tá lá desde 2010? Não.

LOC 1: Foi quando eu fui a primeira vez à escola, foi em 2010.

LOC 2: Foi?

LOC 1: Foi. Foi quando eu passei na seleção, já no segundo semestre, fui acho que uma vez. Depois...

LOC 2: Então nós não nos conhecemos.

LOC 1: Não. Aí em 2011 também fui em alguns momentos... eu te conheci em 2012. Aí assim, em 2011 foi muito disperso, eu fui acho que em seis ou sete momentos. Aí, em 2012 também, e aí eu cheguei numa encruzilhada, porque eu queria acompanhar de uma forma mais efetiva. Eu não acredito nessas coisas: vou hoje, sumo da escola, passo um mês, volto, assisto outra aula. E também me incomoda não ter uma ideia de contexto mais consistente.

LOC 2: Sim, claro.

LOC 1: Porque o acontece na sala de aula é um aspecto significativo, importante, mas de certa maneira dialoga com as coisas que acontecem fora da sala de aula: nos espaços comuns da escola, na sala dos professores, na forma como a Gestão se organiza. Então, me interessou também acompanhar esses momentos: a reunião de vocês, o Conselho de Classe, como é que o diálogo entre esses vários segmentos que compõem a comunidade escolar. E aí eu quero chegar nos estudantes. Mas eu achei que era prematuro conversar com eles agora sem ter mais ou menos compreensão de uma coisa que eu estou chamando de “cultura escolar da Escola Flor de Maravilha”.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: O que é que acontece naquela escola que é uma coisa própria daquele espaço, que faz com que as pessoas reconheçam ali um ambiente escolar. Aí, por exemplo, a coisa da merenda... a D. diz: “Toda reunião que tem eu já deixo a merenda, que eu acho que é importante e tal, tem que ter a merenda”. De pensar a escola como espaço também de discussão, da participação dos pais, embora eu não tenha percebido isso de forma concreta; é mais uma coisa de um discurso ou de um desejo, e que os próprios pais às vezes têm dificuldade de participar. Mas aí eu observei no dia da festa do Dia das Mães: a escola estava lotada, você via que as famílias tinham se organizado para aquele momento, do jeito que eu, como mãe, vou pra escola dos meus filhos também nesse momento... e assim, uma forma muito simpática, alegre, acolhedora de receber as famílias. Foi esse momento, o dia da votação também...

LOC 2: Ah, é, no dia da votação você estava lá. A tua pesquisa, ela está então...“comunidade escolar”.

LOC 1: É. É porque assim, quando eu previ, na verdade eu estava querendo trabalhar com as culturas juvenis, aí pensando no Ensino Médio.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Mais especialmente o Nono, essa interseção entre a ruptura que eu estava chamando do mundo unicamente estudantil para o mundo do Ensino Médio, onde você começa a organizar também a sua vida profissional.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Você veja aqueles cartazes que tem ali na escola falando do Senac, das ofertas de emprego, elas são muito direcionadas pra quem já está a partir do Primeiro Aano do Ensino Médio. Você sai uma criança com quinze, dezesseis anos que termina o Fundamental II, e ele já ingressa no mercado de trabalho. Então eu tinha interesse em ver essa mudança.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Mas o campo me disse outra coisa. Porque o Ensino Médio não usa com tanta intensidade os computadores. Usa, e usa aqui e ali; esse foi um aspecto. O segundo é que, de acordo com a MINHA disponibilidade... que assim, claro, o meu desejo é ficar completamente disponível pra fazer essa pesquisa de campo, mas eu não consegui fazer isso. Eu precisei ficar com uma disciplina. Você é professora, você sabe que você não vai só dar aula.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Tem o antes, o durante e o depois. Como você leva o trabalho pra casa, vai corrigir a prova dos alunos, enfim. Então, isso, pra mim, foi uma limitação e eu tive que recortar. Eu digo “Bom, se o Ensino Médio não usa com muita frequência – porque aí já tem a história de Enem, de outras demandas –, vai ficar complicado eu trabalhar essa perspectiva”. Segundo, quando eu comecei a observar Sexto e Sétimo, embora com o uso do computador – no seu caso que você usa com bastante frequência e intensidade –, eu percebi também que eles estão ligados na tecnologia de uma maneira quase como extensão deles mesmos, no caso do celular....

LOC 2: Uhum.

LOC 2: Tem que estar atenta ao UCA.

LOC 1: É.

LOC 1: *(risos)* Mas eu me interessei por esse outro cenário.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Entendeu? Então eu não posso ficar... ignorá-lo. Porque eu vejo...

LOC 2: É porque, a princípio, você assistir às aulas – que você começou a assistir, não é? –, que era isso que eu ia te perguntar. Você assistiu outras aulas, de outros professores...

LOC 1: Assisti, assisti.

LOC 2:... aí depois você ficou restrita às minhas aulas.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Mas, depois, somente quando tivesse os computadores. Que até a gente se comunicava por e-mail.

LOC 1: Foi, foi. Vai ter, não vai ter...

LOC 2: “Quando vai ter UCA? Não vai ter”.

LOC 1: É. Aí depois eu vi que era insuficiente, que eu precisava estar em todos os momentos na escola porque esse recorte, ele era muito limitante.

LOC 2: Isso. Por isso que eu estava curiosa. Pra saber assim, a sua hipótese de pesquisa. É a tecnologia ali na aprendizagem.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Como uma ferramenta a mais na aprendizagem, principalmente hoje. Mas você tem ido sempre às aulas, mesmo sem a presença do UCA... você tem ido lá. Por quê?

LOC 1: Por isso. Porque eu acho que pensar o UCA é muito reducionista. Porque eu também estou interessada em saber como eles aprendem, que estratégias eles desenvolvem pra aprender.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Então assim, eu vejo como você coloca. Você vai lá no quadro e coloca várias perguntas, remete para uma pesquisa no UCA ou pro livro.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Eles vão ter que achar as respostas. Isso pressupõe uma leitura. Então eu vejo que eles leem, eles trocam, eles...

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Por exemplo o L., pegando o caso do L.: responde em cinco minutos. Eles têm uma dificuldade tremenda de ler, de identificar, de responder; têm, assim, quase um cansaço. Aí você vai, você não passa a tarefa e fica sentada lá na sua mesa, e eles... Não, você vai lá. Eles acessam o *Facebook*, quando você está chegando eles minimizam, aí você percebe que tem uma janelinha aberta lá do *Facebook*, vai e desliga. Faz uma série de negociações com eles pra que eles usem após a atividade.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Então, assim, “Vamos privilegiar a atividade; depois, esse momento vocês terão assegurado”. Não é um discurso contra.

LOC 2: Não, imagina.

LOC 1: Então, eu acho isso interessante, porque possibilita pra eles aprenderem também como utilizar a tecnologia, que tem o momento que é bacana que você utilize e outro que não. Da mesma maneira, aquela proposição que você fez com eles de passarem trinta dias sem acessar.

LOC 2: Ah, eu esqueci de te trazer.

LOC 1: Aí você tinha feito alguns relatos e tinha me mandado por e-mail alguns.

LOC 2: É, mas vieram mais. Da C., por exemplo...

LOC 1: Foi, né?

LOC 2: ...e da A. B.. O da A. B. estava muito bom.

LOC 1: A. B.?

LOC 2: Sexta-feira eu te entrego.

LOC 1: Tá certo.

LOC 2: A. B. é a que está no Sétimo B, a moreninha.

LOC 1: Sétimo B? Não é Sétimo A, não, a A. B.?

LOC 2: Não, Sétimo B a A. B. Está no Sétimo B. Ela fez um muito bacana, os relatos do diário dela. Mas assim, a tua hipótese, então, em relação a...

LOC 1: É que eles chegam na escola com um repertório de uso da tecnologia que a escola não acompanha e não amplia.

LOC 2: Isso.

LOC 1: É um pouco nesse... a despeito de uma tecnologia disponível como o UCA.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: E aí eu tinha interesse nessa discussão das culturas juvenis pensando não o recorte etário, mas pensando mesmo essas possibilidades. Mas aí me deparei com Sexto e Sétimo, e aí estou discutindo o que estou chamando de “novas infâncias”.

LOC 2: Como?

LOC 1: Na relação com a tecnologia e com a comunicação de uma maneira geral. Você um dia chegou lá e disse: “Gente, eu fui informada agora que não vai ter aula hoje. Vocês sabem por quê?”. À noite.

LOC 2: Ah, à noite. (*risos*).

LOC 1: E aí eles passaram um tempão pra descobrir que era por causa da novela. As outras tecnologias, também, eles têm um nível de envolvimento. O repertório musical, o repertório artístico, o repertório de informações, todo passa por essa mediação com as outras tecnologias, digamos assim, com os meios de comunicação.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Aí, como é minha área, digamos assim – eu não consigo tirar os pés dela –, eu me interessei em discutir essa relação entre Comunicação e Educação.

LOC 2: Uhum, claro.

LOC 1: Discutindo o que eles... o que se chama hoje de Multiletramentos. Quer dizer, o aluno pode ter muita limitação na hora de escrever um texto, escreve errado, escreve sem pontuação, a gente faz um esforço enorme pra entender, mas ele se comunica super bem verbalmente, ele lida muito bem com a tecnologia... Enfim, é um pouco nessa linha. Aí eu, por exemplo, eu me interessei em saber o que é que eles fazem no recreio, me interessei em saber o que é que eles comem no lanche, pensando essa dinâmica desse ecossistema Escola.

LOC 2: Uhum.

LOC 1: Ele tem lá o cardápio bonitinho e eu fico assustada quando eu vejo que tem toda uma discussão na sociedade contra pra que se regulamente a publicidade de alimentos não saudáveis, e aí você tem uma escola pública, que a despeito... por exemplo, o Rio de Janeiro proibiu a venda de determinados alimentos.

LOC 2: Eu fiquei impressionada. Eu já tinha falado, eu perguntei pra I., aliás, não foi nem pra D., porque me parece que aquilo ali é da D.

LOC 1: Ah, é? Não é daquela que diz que é minha irmã, não? Que os meninos dizem que é minha irmã.

LOC 2: Não, não, ela ali na verdade está com um acúmulo de funções, a G.

LOC 1: Ela é a G..

LOC 2: Ela é da Secretaria. É. E aí ela foi lá cobrir isso aí pra vender, mas aquilo é da D.

LOC 1: É? Eu pensei que era dela.

LOC 2: Não, é da D.

LOC 1: É? Como é que você... isso me chama a atenção. Por exemplo, o Estado tem a obrigação de oferecer uma alimentação saudável pras crianças porque a gente já viu...

LOC 2: Aí, cheio de chilito ali.

LOC 1: Pois é, já viu que a ingestão excessiva de sal, de açúcar, de gordura, está provocando uma geração de obesos, com excesso de peso e tal, na infância. Tem toda uma discussão de política pública voltada pra cuidar desse problema. Aí, na ponta, que são as escolas, a gente vê uma inversão. Enquanto o Estado oferece uma alimentação que é de qualidade... pelo menos o que eu vi ali, as comidas são... às vezes eu fico morrendo de vontade de comer aquele baião de dois, aquela paçoca, aquelas coisas ali, que me parecem que são coisas gostosas, saudáveis, fortes pra quem está precisando aprender... tem fruta, tem suco, tem *num sei o quê*... aqui e acolá tem uma coisa que eles não gostam, aquele achocolatado com aquelas bolachas Maria, que eu acho que eles não aguentam mais. Mas tem, assim, uma perspectiva. Aí, poxa, vai pra cantina e todo mundo começa a comprar.

LOC 2: Compram.

LOC 1: Então os meninos começam a comprar refrigerante, a despeito de tomar o leite com chocolate.

LOC 2: Os salgados.

LOC 1: Começam a comprar a coxinha. Eu até perguntei pra uma das meninas: “Vem cá, tu prefere comprar o lanche? O lanche aqui é de graça. Não é uma coisa bacana?”, “É porque eu venho de escola particular, eu me acostumei a comprar o meu lanche”. Como se isso fosse um diferencial também...

LOC 2: Aquisitivo.

LOC 1: Né? Tipo assim, “eu posso comprar” e tal. Fiquei pensando sobre isso, não é uma coisa fechada ainda, não. De que é que eles brincam? Como é que eles brincam? Aí você vê os meninos de Sexto e Sétimo, a brincadeira todinha é “polícia e ladrão”, é de “pega-pega”. Quer dizer, uma coisa muito típica ainda dessa infância, que tem necessidade de se movimentar, as brincadeiras de porrada...

LOC 2: É.

LOC 1: Tem muito... essa coisa... não é nem o “desconta lá”, é de bater mesmo, por qualquer coisa.

LOC 2: É, Andrea, às vezes eu vou separar pensando que é uma briga, mas é só brincadeira.

LOC 1: Aí aqui e acolá vêm uns conversar comigo. Aquele meninozinho que é pequenininho, esqueci o nome dele... não é o L., não, é um outro, que é bem simpático, que é muito amigo da... é do Sexto A, ele... é muito amigo da S., do Sexto B...

LOC 2: É o R.? Tem o R., tem o V. ...

LOC 1: É o R.

LOC 2: É o R.?

LOC 1: Super simpático e tal etc, veio me contar que já era amigo da S. e de outra menina que era da outra escola, que as mães se conhecem e tal. Então ele tem uma relação diferente de menino e menina, né, como é...

LOC 2: (risos)

LOC 1: Entendeu? Então isso é uma coisa que eu quero conversar.

LOC 2: É, porque eu percebi, por isso eu fiquei assim...

LOC 1: “Que diabo é isso que essa mulher quer?”, né?

LOC 2: Não, espiã da KGB ou da Cia.

LOC 1: (*risos*)

LOC 2: Era tirando foto de tudo. Eu falei assim “Porra, isso aqui não tem...”. Mas eu falei assim, “Bacana”. E eu estava achando legal de, assim... eu gosto de que tenha essa... já tem um outro agora à noite que vem pra assistir aula.

LOC1: Ah, é?

LOC 2: De História. Mas ele é estagiário cumprindo, né... graduado.

LOC 1: Ah, sim.

LOC 2: Está na graduação. Então, eu acho legal pra poder depois se ver.

LOC 1: Sim, sim.

LOC 2: Porque é a história da avaliação, como é que tá.

LOC 1: Não, e que é uma coisa bacana é porque como a minha perspectiva é olhar pra esse universo na perspectiva dos estudantes, então eu quero identificar não toda a turma – porque aí eu vou ter dificuldades de logística, e nem todos certamente vão querer conversar comigo.

LOC 2: Não, claro.

LOC 1: Eu vou até pedir tua ajuda nisso depois pra que os pais autorizem, que eu quero fazer uma espécie de grupo focal, uma conversa com eles sobre isso. Primeiro o aspecto, depois “Vocês usam o computador fora da escola em que situação? Em que lugar? Como?”; “É na *lanhouse*”; “Ah, posso acompanhar um dia?”. Então eu quero ir na *lanhouse*. O que é que ele vê na *lanhouse*? Quanto tempo ele fica na *lanhouse*? O que é que ele faz? Ele interage com as outras pessoas que estão na *lanhouse* ou ele interage só *online*? É jogo? É rede social? É pesquisa? O que é que é? E aí, em casa: “Ah, posso ir na sua casa ver como é? Como é o espaço? Esse seu computador é de uso exclusivo? É compartilhado com a família? Você tem um horário pra usar ou usa a hora que quer? A família monitora em alguma medida, que você precisa desligar o computador tal hora?”. Enfim, como é que são essas negociações cotidianas pra esse uso?

LOC 2: Isso também tem uma demanda pessoal?

LOC 1: Assim, a minha pesquisa...

LOC 2: Porque você tem dois filhotes.

LOC 1: Não. Assim, claro que aí eu não consigo separar a mãe da pesquisadora.

LOC 2: Tem uma demanda pessoal também.

LOC 1: Mas toda pesquisa tem, né?

LOC 2: Não, pessoal nesse sentido doméstico como mãe, porque você faz um recorte que é juvenil.

LOC 1: Sim.

LOC 2: Essa tecnologia...

LOC 1: Agora, mais infanto-juvenil, por conta do Sexto e Sétimo.

LOC 2: Agora você jogou pro Sexto. E aí já foge um pouco dos filhotes.

LOC 1: Tá um pouco, eu tenho um filho que está no Sétimo, o meu mais novo está no Sétimo.

LOC 2: Ah, está no Sétimo.

LOC 1: É. O mais velho que está no Nono. O mais novo está no Sétimo.

LOC 2: Porque você isso como um ponto preocupante também?

LOC 1: Não, eu queria saber como é que as famílias... Primeiro, se há uma negociação. Porque assim, eu imagino que, pra determinado segmento social, ter um bem de consumo como um computador é uma conquista significativa... porque o discurso, também, do computador, é o acesso ao mundo, é o *não sei o quê, não sei o quê*. Então é aquela coisa “Eu não tive, mas eu quero que o meu filho tenha”.

LOC 2: Isso.

LOC 1: Ótimo, legal. Mas assim, como é que o filho tem? É simplesmente joga o computador lá e pronto? Ou o pai vai ser inserido nesse contexto digital, que o pai não é? Ele vai ser inserido nesse contexto pelo filho? Que uma mãe vai dizer “Meu filho, pesquise aí a novela” ou “Pesquise aí a música tal”, e aí, nessa relação eu tenho um diálogo entre pai e filhos que talvez, por outras razões, eu não teria. Então a família reconhece no filho o cara que é, como eles usam muito, alguns autores, chamando a... “geração conectada”. E eu tenho dificuldade de generalizar. Eu acho que você vai ter alguns... como por exemplo, eu vejo (*corta o áudio*)

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES CRIANÇAS

Arquivo: 140114_003.mp3

Duração: 00'53''

LOC 1: Andrea

LOC 2: E.

LOC 1: Vem mais pra perto.

LOC 2: É pra responder o quê, isso aí?

LOC 1: É umas perguntinhas, eu vou te dizer. E como é que foi a prova?

LOC 2: Foi mais ou menos.

LOC 1: Se garantiu?

LOC 2: Não muito.

LOC 1: Estudou muito, não?

LOC 2: Estudei, mas...

LOC 1: Tava difícil?

LOC 2: Tava mais ou menos.

LOC 1: Bom, deixa eu te explicar. Eu vou gravar a nossa conversa. Em nenhum momento, depois que eu fizer a tua entrevista, eu vou dizer “ah, a E. me disse isso, isso e isso”, não. Isso é um sigilo, por isso que eu pedi que você... sua família assinasse aquele termo. Isso é importante pra eu compreender o objetivo da minha pesquisa: como é que é o uso da tecnologia na educação. Mas eu não vou, em nenhum momento, dizer “ah, a E. disse aquilo”, vou usar o seu nome... em nenhum momento, tá?

LOC 2: Aham.

LOC 1: Você pode ficar à vontade.

LOC 2: Tá certo.

LOC 1: Primeiro eu queria conhecer um pouquinho mais a E. Eu já conheço, a gente já é amiga aqui no *Face*, mas eu queria saber o seguinte: foi o teu primeiro ano aqui na escola, né?

LOC 2: Foi.

LOC 1: Só um pouquinho...

Arquivo: 140114_E.mp3

Duração:

LOC 1: Andrea

LOC 2: E

LOC 1: Sim, é o teu primeiro ano aqui na Estado do Paraná.

LOC 2: É.

LOC 1: Né? Como é que foi chegar nessa escola, o que é que tu achou?

LOC 2: Eh... no começo foi meio esquisito, né, porque eu não conhecia ninguém, só conhecia a G, outras amigas minhas que já estudou comigo... mas foi bom ter entrado aqui, ter conhecido novas pessoas.

LOC 1: Você gosta dessa escola?

LOC 2: Gosto. Só que às vezes tem umas horas chatas, umas horas boas...

LOC 1: O que é que você mais gosta dessa escola?

LOC 2: Os amigos.

LOC 1: O que é que você menos gosta?

LOC 2: Estudar (*risos*).

LOC 1: Não tem nenhuma coisa de estudar que você ache bacana, assim, nas matérias?

LOC 2: Não, gosto de algumas matérias, gosto do UCA e tal, mas só que às vezes é chato vir a semana todinha pro colégio...

LOC 1: E tu preferia ficar fazendo o quê?

LOC 2: Não, eu gosto, né, de vir ver os amigos e tal, mas, quando a gente está dentro da sala de aula, às vezes fica chato.

LOC 1: (*risos*) E você já tinha, na outra escola em que você estudava, já tinha usado alguma vez o computador na escola?

LOC 2: Não, não. Lá é pessoas mais novas, aluno mais novo, não tem Ensino Médio. Aí... a gente nunca usou, não. Mas tinha laboratório de informática.

LOC 1: Mas vocês nunca iam para lá...

LOC 2: A gente não ia muito, não, só às vezes.

LOC 1: E o que é que tu achou de chegar aqui nessa escola e ter um computador?

LOC 2: Achei interessante, por causa que eu nunca tinha feito essa pesquisa assim.

LOC 1: Mas tu já usava o computador antes? Já tinha usado?

LOC 2: Já, já. Já tinha usado, já. Mas aí, quando eu vim pra cá, eu achei mais interessante.

LOC 1: E, assim, o que é que tu gosta de usar, de fazer no UCA?

LOC 2: Fazer as atividades, às vezes mexer no *Face* (*risos*)... aí... mas nem presta a internet. Mas as atividades, tem umas atividades que é legal, a gente nem se preocupa com internet.

LOC 1: Você acha que usar o computador ajuda pra aprender?

LOC 2: Às vezes, sim, porque, tipo, tem aula de professoras, como a M., né, que ela passa e tal, tem que ir estudando enquanto está fazendo as atividades porque, quando é na prova, já que tem que saber de tudo, porque não vai ter livro pra gente estudar em casa, não vai ter nada sobre as atividades que ela passa no livro, a gente tem que ir logo estudando enquanto tem tempo, né?

LOC 1: Tu tem *pendrive*? Copia tuas atividades no *pendrive*?

LOC 2: Não, eu tenho *pendrive*, aí eu copio, aí eu estudo em casa.

LOC 1: Tem computador em casa que dá pra estudar em casa, né.

LOC 2: Tenho, tenho.

LOC 1: E o que foi que tu aprendeu esse ano, a fazer, usando o computador, o UCA?

LOC 2: Aprendi a fazer os slides, aprendi a como mexer, né, no computador. Aprendi a fazer os slides, aprendi um monte de coisa, que eu num tô é lembrada.

LOC 1: E como é a tua rotina? Eu sei que tu usa muito o *Facebook* no celular.

LOC 2: É. Não, às vezes no computador também.

LOC 1: No computador também? Em casa?

LOC 2: É, em casa.

LOC 1: Em casa, tu acorda de manhã, faz o quê? Dorme até tarde? Como é que é a rotina da E?

LOC 2: Não, eu acordo cedo, aí vou, merendo, tal, aí fico em casa, estudando, quando é semana de prova aí eu fico estudando, depois tomo banho, almoço, venho pro colégio, aí estudo, faço a prova, vou pra casa, durmo e no outro dia acordo e faço a mesma coisa.

LOC 1: E à noite, você não vai dar uma voltinha por aí, passear?

LOC 2: Não, à noite às vezes eu fico lá na calçada lá da rua. Às vezes fico no computador, mexendo no *Facebook*.

LOC 1: E no final de semana, o que é que a E faz pra se divertir?

LOC 2: Às vezes eu viajo, às vezes eu fico só por em casa mesmo, às vezes eu vou pra casa de praia... vários cantos.

LOC 1: Onde é a praia?

LOC 2: Caponga. Tem um bocado de canto. Tem a Caponga, tem Icaraí...

LOC 1: Aí vai com a sua família?

LOC 2: Vou. É porque, também, chegou meus primos de outra cidade, aí tão tudo aí, né. Aí a gente viaja muito. Agora eu não tô viajando muito por causa que tá tendo as provas, aí eu não posso faltar.

LOC 1: Legal. E, assim, você tava dizendo que o que você mais gosta dessa escola são os amigos.

LOC 2: É.

LOC 1: Mas eu vi que esse ano aconteceram alguns desentendimentos entre você e suas amigas.

LOC 2: Foi.

LOC 1: Como é que tá hoje essa relação?

LOC 2: Eu não falo... não tenho muito mais amizade com elas e, tipo...

LOC 1: Mas você está falando da Í.?

LOC 2: É, eu não tenho muita amizade com ela, não, porque, tipo assim, se ela entendeu mal alguma coisa...

LOC 1: Mas vocês estão se falando ou estão sem se falar?

LOC 2: Não, eu tô igual a O., ela não fala mais com ela. Eu também não tô falando muito...

LOC 1: Ah, a Í. não fala mais com a O., não?

LOC 2: Por causa de uma fofoca e tal ... mas por isso também que eu não falo com ela e, tipo, eu não quero entrar no mal caminho do mesmo jeito que ela tá entrando.

LOC 1: Como assim?

LOC 2: Porque, às vezes, ela não quer nada da vida, não quer estudar... tipo, eu não posso nem tá falando dela porque ela não tá aqui pra defender, né? Mas...

LOC 1: É uma coisa que você observa, e você quer ser diferente.

LOC 2: É, eu quero ser diferente, que eu não quero entrar nesse caminho e, tipo, eu já me dei muito mal. Eu acho, assim, por mim, eu me dei muito mal nessas duas provas de hoje...

LOC 1: Por quê?

LOC 2: Não, porque eu acho que eu não estudei o bastante.

LOC 1: Certo.

LOC 2: Eu estudei, mas só que eu acho que não foi a matéria que ia cair na prova, eu estudei outra coisa.

LOC 1: Tá. Deixa eu te perguntar uma coisa: tu tem planos para o futuro? O que é que tu pretende fazer da vida?

LOC 2: Eu quero ser Oficial de Justiça. Oficial de Justiça.

LOC 1: Ah, é? Vai fazer o curso de Direito, né?

LOC 2: É.

LOC 1: Legal. Acho que o pessoal tá ali louco para entrar, né?

LOC 2: É não.

LOC 1: E deixa eu te dizer uma coisa: seria possível eu ir fazer uma visita na tua casa? Ver como é que tu usa o computador em casa, acompanhar...

LOC 2: Poderia.

LOC 1: Seria uma coisa rápida.

LOC 2: É, poderia.

LOC 1: Aí você podia combinar com a sua mãe se pode ser no final de semana, o dia que ela achar melhor. Pode ser de noite, de tarde, de manhã...

LOC 2: Tá certo. Eu vou falar com ela.

LOC 1: Aí amanhã você me diz, eu tô amanhã aqui.

LOC 2: Amanhã eu lhe conto.

LOC 1: Tá bom? Que a gente pode fazer logo, antes de vocês ficarem de férias.

LOC 2: Aham.

LOC 1: Tá bom?

LOC 2: É bom que aí pelo menos eu posso ver a senhora, porque...

LOC 1: É! A gente fica com saudade, né?

LOC 2: É.

LOC 1: Eu também fiquei com saudade de você nas férias. Tem alguma coisa que eu não te perguntei que tu queria comentar?

LOC 2: Não.

LOC 1: Tá bom, adorei. Obrigada, viu?

LOC 2: Tchau.

Arquivo: 140114_D e R.mp3

Duração: 8'27''

LOC 1: Andrea

LOC 2: D

LOC 3: R

LOC 1: Bom, deixa eu explicar pra vocês. Eu não vou identificar assim: “conversei com o D e com o R e eles me disseram isso, isso e isso”. Não.

LOC 3: Não, pode dizer meu nome.

LOC 1: Não, mas assim, é só pra vocês ficarem à vontade, que o que a gente estiver conversando aqui vai ficar só entre a gente, eu não vou comentar isso com ninguém. Certo? Primeiro, eu queria de saber o seguinte... esse foi o primeiro... eu podia perguntar pro D e depois eu pergunto pro R: foi o primeiro ano em que você esteve aqui nessa escola, né? O que é que você achou dessa escola?

LOC 2: Legal! Bom, ensina bem.

LOC 1: É? Tu vinha... estudava onde... antes aonde?

LOC 2: Lá no Centro Educacional São José.

LOC 1: Tu gostava?

LOC 2: *(silêncio. Pressupõe-se que respondeu por gesto)*

LOC 1: O que foi que tu mais gostou aqui nessa escola?

LOC 3: O UCA *(cochichando para o D)*

LOC 2: Eh... o UCA... as tarefas são legais...tem informática – e lá no outro colégio não tinha... tem quadra... muito bom.

LOC 1: Tu gosta da quadra? Tu gosta de jogar? Futebol, é?

LOC 2: É.

LOC 1: E o que é que tu menos gosta dessa escola?

LOC 2: De nada.

LOC 1: Gosta de tudo?

LOC 2: É.

LOC 1: E como é que você se considera? Um bom aluno?

LOC 2: Considero.

LOC 1: Legal. E vai passar de ano? Como é que tá? Preocupado se vai ser aprovado?

LOC 2: Tô.

LOC 1: Por quê?

LOC 2: Tô com medo de ficar de recuperação só em Ciências.

LOC 1: É? Não teve uma boa nota ou a prova tava muito difícil?

LOC 2: Não, é que tava difícil.

LOC 1: E o R, o que é que gosta mais dessa escola?

LOC 3: Tudo – tirando as pichação e as briga das menina.

LOC 1: Ixe, como é essas pichações e como é que são essas brigas?

LOC 3: É que as menina fica marcando de brigar lá no meio da rua.

LOC 1: E quem são essas meninas? Da sala de vocês?

LOC 3: Não. De outra sala.

LOC 1: Do Ensino Médio?

LOC 3: É.

LOC 1: Ainda bem que eu nunca vi essas brigas.

LOC 3: Aí, fica marcando de se encontrar lá, lá ali... eh... nessa entrada aqui do colégio. Aí fica tudo gritando, aí fica brigando, puxão de cabelo...

LOC 1: Ah, é?

LOC 3: E as pichação porque tem gente que fica pegando na cadeira, fica desenhando coisa imoral.

LOC 1: E onde é que estão essas pichações?

LOC 3: Na quadra.

LOC 1: No banheiro.

LOC 3: No banheiro dos meninos.

LOC 1: É? E pichação de imoralidade ou de outras coisas?

LOC 2: Não, pichação mesmo.

LOC 3: Não, é de outras coisas. É que tem gente da manhã ou é da noite, que ninguém sabe... fica desenhando coisa imoral nas cadeiras.

LOC 1: Ah, nas carteiras... tá certo. E o que é que vocês acharam de estudar numa escola que tinha UCA? Esse computador?

LOC 3: Interessante.

LOC 1: Foi? E o D?

LOC 2: Aqui é legal, tem as tarefas, é legal, as tarefas, o UCA.

LOC 1: Atividade...

LOC 2: É, atividade, porque é no caderno e agora é no computador, é melhor.

LOC 1: Tu acha melhor fazer no computador? E tu também, R?

LOC 3: Aham.

LOC 1: E, assim, vocês já sabiam usar computador? Todos dois?

LOC 2: Já.

LOC 3: Já.

LOC 1: Já? E usam onde?

LOC 2: Na nossa casa.

LOC 3: Na casa, ou então na *lanhouse*.

LOC 1: É? Na *lanhouse*, tu faz o quê quando tu vai pra *lanhouse*?

LOC 3: *Facebook*, ou então *Transformice*.

LOC 1: É? E tu?

LOC 2: Mesma coisa. E escuto música.

LOC 1: É? O que é que tu gosta de ouvir?

LOC 2: Eh... rock e funk.

LOC 1: É? E escuta sempre? E usa o celular também?

LOC 2: Uhum.

LOC 3: Uso.

LOC 1: Aí o que é que vocês fazem no celular que vocês não fazem no computador?

LOC 2: Escuta música também.

LOC 1: É? E o que é que vocês fazem no computador que não fazem no celular?

LOC 3: Joga, entra no *Transformice*.

LOC 2: É, que não dá pra jogar no celular, não. Só no computador, que tem os teclados.

LOC 1: Tá. E o que é que vocês acham que aprenderam esse ano com o UCA?

LOC 3: Muita coisa, tipo, fazer slide. Eu não sabia fazer slide.

LOC 2: Também mexer melhor, que a M. ensina... também.

LOC 1: Mas é só a M. que usa o computador?

LOC 2 e 3: É.

LOC 2: A A. usou só uma vez, a A.

LOC 3: Duas.

LOC 2: Foi, e a menina...

LOC 3: A M. H.

LOC 2: ... a M. H.

LOC 3: Só a M. é que fez mais atividades no UCA.

LOC 1: E vocês acham que o computador pode ser interessante pra vocês aprenderem mais e melhor?

LOC 2: Pode.

LOC 3: Pode.

LOC 1: Vocês teriam alguma sugestão de como é que poderia usar o computador pra isso?

LOC 3: Não.

LOC 1: Por exemplo, em Matemática. Como era que a gente poderia usar?

LOC 2: Fazendo as contas.

LOC 3: Sim.

LOC 1: É? Em Ciências? Daria pra usar?

LOC 3: Eh... algumas coisas sobre... como... assim... sobre o corpo humano... como surgiu os órgãos.

LOC 1: E o que mais que vocês acham que poderiam aprender usando o computador na escola?

LOC 3: Só isso.

LOC 1: Como é o dia a dia de vocês? Antes de vir pra escola, o que é que vocês fazem?

LOC 3: Acorda...

LOC 2: Toma banho, almoça...

LOC 1: Um de cada vez. Pronto, primeiro o R.

LOC 3: Tomo banho, acordo, escovo os dentes.

LOC 1: Aí tu toma banho antes de acordar, é?

(risos)

LOC 3: Não, eu tô dizendo à tarde.

LOC 1: Entendi. Não, eu sei. Aí, por exemplo: de manhã acorda, toma banho, aí fica brincando. O que é que tu faz de manhã antes de vir pra aula?

LOC 3: Eh... fico brincando no meio da rua, jogo bola... eh... fico na casa do D...

LOC 1: Ah, vocês moram pertinho?

LOC 3: Uhum.

LOC 1: Ah, legal.

LOC 3: Quase vizinho.

LOC 1: É? Massa. E aí, quando tu volta da escola, o que é que tu faz?

LOC 3: Troco de roupa, tomo banho e vou pra *lanhouse*.

LOC 1: Todo dia?

LOC 3: Todo dia.

LOC 1: Todo dia. E por que é que tu vai pra lá pra *lanhouse* e não fica usando o computador em casa?

LOC 3: Porque meu computador pifou.

LOC 1: Ah, tá... Aí quanto é que tu paga na *lanhouse*?

LOC 3: Um real. Às vezes dois, três.

LOC 1: Tu fica bastante tempo.

LOC 3: (silêncio. Pressupõe-se que respondeu por gesto)

LOC 1: E tua mãe não se incomoda?

LOC 3: (silêncio. Pressupõe-se que respondeu por gesto) Porque é perto de casa.

LOC 1: Ah, tá certo. E do D, como é que o dia a dia do D?

LOC 2: Me acordo, tomo banho... eh... merendo, vou assistir filme.

LOC 1: O que é que tu gosta de assistir?

LOC 2: *Elfman*, que passa na Band.

LOC 1: Uhum.

LOC 3: De ninja.

LOC 1: De ninja?

LOC 2: Uhum. Eu vou e fico assistindo. Quando dá umas onze e meia eu tomo banho e venho pro colégio.

LOC 1: Almoça?

LOC 2: É, almoço e venho pro colégio, né? Quando eu venho, eu troco de roupa, tomo um banho e vou lá pra fora brincar.

LOC 1: Vocês gostam de jogar futebol?

LOC 2 e 3: Uhum.

LOC 1: É a brincadeira que vocês mais gostam de fazer aqui na escola?

LOC 3: Uhum.

LOC 2: É.

LOC 1: E tem um time bom? É legal? Uma boa equipe?

LOC 3: Só é ruim porque os outros times têm raiva porque tá perdendo e fica brigando.

LOC 2: E fica quebrando.

LOC 1: Ah, é? Dando porrada. E no final de semana, o que é que vocês costumam fazer?

LOC 3: Eu, é ir pra praia.

LOC 1: Vai sempre?

LOC 3: No Pique das Almas, Taíba...

LOC 1: Onde é o Pique das Almas?

LOC 3: É depois de Icaraí.

LOC 1: É legal?

LOC 3: *(silêncio. Pressupõe-se que respondeu por gesto)*

LOC 1: E tu? *(para D)*

LOC 3: Vai pro teu pai *(cochichando)*. Vai pro teu pai...

LOC 1: No final de semana, assim, fica em casa...

LOC 2: Não, eu vou pro meu pai.

LOC 3: Vai pra praia. Uma vez ele foi pra praia duas vezes comigo.

LOC 2: Fico no computador.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: E fico brincando lá fora.

LOC 1: E o que é que os pais de vocês fazem? O que é que teus pais fazem? *(para D)*

LOC 2: Minha mãe só... minha mãe não trabalha, ela fica só em casa, ela.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Fazendo as...

LOC 1: Mas ela casou de novo?

LOC 2: Não.

LOC 1: Não. É sozinha.

LOC 2: É separada.

LOC 1: Certo. Aí tu vai às vezes pra casa do teu pai. Aí tu tem mais irmãos?

LOC 2: Não.

LOC 1: Só é filho único?

LOC 2: É.

LOC 1: E o R?

LOC 3: Eh... tenho o meu irmão.

LOC 1: Que idade ele tem?

LOC 3: Nove anos.

LOC 1: Tu se dá bem com ele?

LOC 3: Não.

LOC 1: Não? Briga muito?

LOC 3: Aham.

LOC 1: E os teus pais fazem o quê?

LOC 3: Minha mãe, meu pai fica... eh... ele trabalha, ele, só que ele, o trabalho dele não é fixo, ele vai, ele viaja, faz lá numa fortaleza, e a minha mãe, ela cuida da casa.

LOC 1: Então ela tá sempre em casa, né? Eu gostaria de fazer uma visita à casa de vocês só pra ver como é que vocês usam o computador em casa... vocês acham que dá certo? Aí vocês tinham que falar com as famílias de vocês.

LOC 3: Mais ou menos...

LOC 1: Porque aí não vai ser uma coisa demorada, não. Vai ser rápido. E aí, aí vocês dizem “Olha, Andrea, minha mãe acha que é melhor vir de manhã”, “Não, é melhor vir de tarde”... aí vocês já podiam ver com ela o dia e amanhã vocês me diziam e aí a gente combinava de ir logo enquanto vocês ainda tão de aula.

LOC 2: Uhum.

LOC 3: Uhum.

LOC 1: Pra eu não perturbar ninguém nas férias.

LOC 3: Uhum.

LOC 1: Pode ser?

LOC 3: Pode.

LOC 1: Tá joia. Pois obrigada, viu?

Arquivo: 140115_I.mp3

Duração: 8'50''

LOC 1: Andrea

LOC 2: I

LOC 1: Bom, primeiro eu queria saber por que é que tu tá estudando.. aliás, por que, não... você estudava onde? Em que escola, antes?

LOC 2: Padre Félix.

LOC 1: E o que era que achava da escola?

LOC 2: Lá, se eles tivessem sexto ano eu tinha continuado lá, porque lá é uma escola MUITO boa.

LOC 1: Esse é o teu primeiro ano...

LOC 2: No Paraná.

LOC 1:... no Paraná. Aí, tu, do Padre Félix, veio direto pra cá?

LOC 2: Foi.

LOC 1: E o que é que tu achou duma escola de diferente pra outra?

LOC 2: A diferença é por causa dos horários, das trocas de professores... que, no outro, como só era até o Infantil e Quinto, aí lá eu não tive toda essa experiência que eu tô tendo agora. Aí eu tô achando meio... me confundiu minha cabeça, mas... tô entrando no local.

LOC 1: E o que é que tu tá achando dessa escola, I?

LOC 2: Tô achando legal, igual à minha outra. As duas, comparadas, dá a mesma coisa.

LOC 1: E você tem uma irmã que também é do sexto ano. Como é que é ter uma irmã que estuda na mesma turma? Aliás, no mesmo ano, em turmas diferentes? Né?

LOC 2: Tipo assim, eu não acho diferente por causa que eu já estudei com ela dois anos, na mesma sala. Aí eu não acho diferente, eu convivo muito com ela.

LOC 1: Não era chato ter uma irmã na mesma sala?

LOC 2: Não. Até porque quando era prova assim, uma ajudava a outra, aí conseguia.

(risos)

LOC 1: E uma coisa que tu gosta muito nessa escola?

LOC 2: O intervalo, por causa das amizades.

LOC 1: É? E o que é uma coisa que tu detesta nessa escola?

LOC 2: A hora de entrar em sala de aula.

(risos)

LOC 1: Essa escola ia ser muito boa se ela não tivesse aula, se fosse só...

LOC 2: Não, também não, porque, tipo assim, escola já é pra gente aprender, porque se não tivesse escola, nós não ia nem, tipo assim, ser igual à época passada, essas coisas. Aí não ia ter diferença nenhuma. O bom da vida é porque, toda vida, diferencia alguma coisa na vida. No ano que vem, no ano que vai... diferencia.

LOC 1: E o que é que tu já tá prevendo de novidades pra esse ano que vem?

LOC 2: Notas melhores.

LOC 1: É? Mas o que foi que houve com a I desse ano que deu essas notas? Não poderiam ter sido melhores?

LOC 2: Foi as influências. É porque, tipo assim, eu fui muito pela cabeça dos outros. Eu indo pela cabeça dos outros, eu perdi amigos, perdi matéria, perdi muitas oportunidades.

LOC 1: Você tá falando de colegas de sala que te influenciaram?

LOC 2: Colegas de sala. Colega, aliás. Só foi uma, mas prefiro não citar o nome dela, porque já houve muitas discussões entre eu e ela na sala de aula porque foram dizer pra ela que eu tava falando dela.

LOC 1: Uhum. Mas vocês se dão bem, mas cada qual na sua.

LOC 2: Não. Também não. Eu fico na minha, mas quando ela sabe que eu tô falando dela, ela vem falar de/ tipo assim, eu não ligo, porque se falaram de mim ou não, tô nem aí. Porque quem sou eu pra julgar a palavra dos outros contra mim. Mas, se ela falar de mim, também eu não tô nem aí. O que vale é a minha consciência. Que eu tô sabendo que eu não tô falando nada dela.

LOC 1: Como é que foi, por exemplo... na outra escola lá, você tinha acesso a laboratório de informática?

LOC 2: Tinha.

LOC 1: Ia com frequência?

LOC 2: Era assim: era um dia exato na semana. Era todas terças-feiras, na semana.

LOC 1: E usava com frequência?

LOC 2: Toda terça-feira, se, tipo assim, eu precisasse fazer algum trabalho, eu podia ir, ou pela manhã ou pela noite, pra fazer.

LOC 1: Tá. E como é que foi chegar nessa escola e ter na sala de aula um computador com a etiqueta com o teu nome?

LOC 2: Aí eu achei um pouco estranho, mas já vinham me falando que tinham essas coisas assim na escola. Eu estranhei porque, tipo assim, eu sempre estudei com um caderno e um livro em cima da minha mesa. Nunca veio outra coisa se não for essas duas coisas. Aí vem um computador na minha mesa. Aí eu já achei estranho. Aí também foi um pouco... perdi assim a cabeça, mas eu fui me acostumando. Aí, com o meu costume, deu pra ajudar um pouco no meu...

LOC 1: Como é esse negócio de “perdi um pouco a cabeça”?

LOC 2: Por causa da internet, aí eu fico meio louca, mas... aí, depois...

LOC 1: Tu fica “ah, meu Deus!, eu quero”...

LOC 2: Que eu fico querendo ir pro vício do *Face*. Mas aí, depois, com o tempo, a gente vai entrando no eixo.

LOC 1: E tu já sabia usar? Abrir arquivo, salvar arquivos?

LOC 2: Já.

LOC 1: Essas coisas tu já sabia.

LOC 1: Teve uma coisa, assim, que tu acha que aprendeu esse ano com o UCA? Que foi por causa do UCA?

LOC 2: A deixar um pouco de lado o *Face*. Se eu pegasse num computador, eu já ia direto, mas agora...

LOC 1: E, por exemplo, quando não tá na escola, quando tu pega um computador, tu só vai pro *Facebook* ou tu faz outras coisas?

LOC 2: Não, eu vou mexer em escutar música; vou, tipo assim, ajudar minha mãe... aí eu boto a música e vou arrumar a casa.

LOC 1: Aham. E o que é que tu gosta de ouvir?

LOC 2: Funk.

LOC 1: É? Por exemplo?

LOC 2: Todo jovem gosta de escutar funk, funk BDM, Bonde das Maravilhas.

LOC 1: É? Curte? E como é tua rotina, I? De manhã tu acorda antes de vir pra escola...

LOC 2: Eu acordo... minha mãe sai muito cedo; como ela sai cedo, ela deixa eu dormir só um pouco mais. Mas ela já deixa o horário certo e as coisas pra mim fazer: assim quando eu acordar, ajudar a minha irmã. Ela arruma a casa. As coisas são divididas. Ela arruma a casa, eu compro a merenda e lavo as louças e faço a comida. Ela arruma a casa, boto meu irmão pra tomar banho pra ir pra escola e olha meu primo... que minha avó, ela é *diabete*. Ela andou meio adoentada e, mesmo assim, ela não pode pegar muito esforço. Aí, quem ajuda é eu e a minha irmã. E boto o meu irmão pra ir pra escola. Às vezes, nós ainda tem que ir deixar ele, mas, por enquanto, ainda, meu vô vai deixar.

LOC 1: E quanto tu volta da escola?

LOC 2: Quando eu volto da escola, é a mesma coisa. Eu vou comprar a merenda da gente, que ele já tem chegado do colégio faz é tempo e não tem quem tem ido comprar; aí eu chego, vou comprar a merenda da gente, dou a merenda deles, vou lavar a louça e ela arruma a casa.

LOC 1: E tem uma hora que a I brinca, se diverte?

LOC 2: Tenho. Depois que, tipo assim, a minha mãe boto uma ordem: seis horas, sete horas, ela chega do trabalho. Esse horário é a hora que nós tamo livre: pode sair. Mas só sai de casa quando ela chega. Se ela não chegar, não sai de casa.

LOC 1: E aí tu vai pra onde quando tu sai?

LOC 2: Eu fico na calçada, vou pra casa da minha prima...

LOC 1: E namorado?

LOC 2: Nenhum (*risos*).

LOC 1: Tá cheia de pretendentes?

LOC 2: É... só um, dois...

LOC 1: A-HAM. E o que é que tu costuma fazer pra se divertir?

LOC 2: Implicar com o meu irmão.

(*risos*)

LOC 2: É a coisa que eu mais gosto.

LOC 1: Que idade ele tem, I?

LOC 2: Ele tem nove anos.

LOC 1: Quem é mais velho: tu ou a sua irmã?

LOC 2: Eu.

LOC 1: Qual a diferença de idade?

LOC 2: De um ano. Ela tem doze, eu tenho treze.

LOC 1: Tu repetiu que ano?

LOC 2: Nenhum. É por causa que minha mãe ficou dois anos, tipo assim, procurando uma escola pra mim. Eu entrei tarde já.

LOC 1: Ah, tá.

LOC 2: Aí eu era pra tá no oitavo, mas ainda tô no sexto.

LOC 1: Aham. Não, mas... Isso te incomoda?

LOC 2: Não, porque, se eu tivesse começado antes... hoje, eu vi uma pouca diferença porque, tipo assim, eu tô podendo ajudar a minha irmã.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Sexto ano com sexto, eu posso ajudar ela.

LOC 1: E ela, às vezes, é um pouco... se irrita fácil.

LOC 2: Ela.

LOC 1: Né? Como é que é lidar com esse lado da sua irmã?

LOC 2: Porque eu já conheço ela. Então, como eu conheço ela, sei as coisas que ela gosta e que não gosta, que irrita ela e que não irrita. Aí, com isso, eu faço por onde não irritar ela. Porque se ela irritar, ela mata todo mundo da casa.

LOC 1: Mas às vezes ela se irrita aqui na escola. Se irrita em casa do mesmo jeito? Sempre foi assim desde pequenininha?

LOC 2: Sempre. É por causa que, uma vez, ela teve convulsão. Aí, como ela teve, ela ficou muito agitada, e minha mãe, não deu pra minha mãe cuidar dos períodos dela. Aí, ela fica assim, meio agitada, essas coisas assim, mas aí... só quando...

LOC 1: Tira do limite mesmo, né?

LOC 2:... ela tá no limite dela. Quando tá no limite assim... Pronto: ela e essa menina que me influenciou, elas duas juntas não se batem.

LOC 1: E vocês são amigas? Vocês duas?

LOC 2: Eu, não...

LOC 1: Não, tu e a tua irmã.

LOC 2: Somos. Uma precisa da outra. Tipo assim, uma faz uma coisa de errado, a outra vai lá e corrige e fica só na dela. Não fala pra mãe, pra não causar...

LOC 1: São bem cúmplices.

LOC 2: Uma da outra.

LOC 1: É? Legal.

LOC 2: Ela não fala, eu não falo.

LOC 1: Se ajudam nessas tarefas domésticas? Tu se incomoda de ter que fazer essas coisas em casa?

LOC 2: Não, às vezes, não. Porque eu vejo que minha mãe já está idosa, minha vó também, e só tem eu e ela de nova da casa. Então, tem que olhar os filhos e tem que...

LOC 1: Legal. Pois deixa eu te perguntar uma coisa. Eu até perguntei pra Í. Se eu precisar fazer uma visita lá na tua casa pra ver como é que vocês usam o computador em casa, tu acha que é possível?

LOC 2: Pode ser.

LOC 1: No final de semana, um dia à noite que tua mãe esteja, uma hora que seja adequada pra vocês...

LOC 2: Pode ser.

LOC 1: Pode ser? Aí a gente combina.

LOC 2: Tá bom.

LOC 1: Tá bom? Eu mando uma mensagem pelo *Face*, alguma coisa. Tá?

LOC 2: Tá.

LOC 1: Brigada, tá?

Arquivo: 140115_Ir.mp3

Duração: 7'58''

LOC 1: Andrea

LOC 2: Ir

LOC 1: Bom, eu queria saber de você, porque esse foi o seu primeiro ano aqui nessa escola... como é que foi essa experiência? Como é que foi essa experiência de vir estudar numa escola dessa, que tinha um computador? O que é que você achou?

LOC 2: Assim... eu nunca estudei em nenhuma escola que tinha essas coisas, os UCA, né? Aí, foi a primeira vez que eu vim pra essa escola que teve o UCA. Aí eu achei legal porque foi uma experiência que eu nunca tinha experimentado.

LOC 1: E como era a tua escola antes?

LOC 2: Não tinha. Assim... tinha informática, tinha essas coisas, mas...

LOC 1: Mas tu ia pra sala de informática?

LOC 2: Só às vezes. Tinha o dia de ir. A gente mexia muito pouco.

LOC 1: E você usa computador em outro lugar?

LOC 2: Uso, em casa. Tenho.

LOC 1: E usa regularmente?

LOC 2: É.

LOC 1: Quantas horas, assim, por dia?

LOC 2: Eu acho que eu fico umas três horas (*risos*).

LOC 1: É, né? E tu acessa a internet?

LOC 2: Acesso, às vezes.

LOC 1: Deixa eu te dizer uma outra coisa: e o que é que tu achou dessa escola quando tu chegou aqui?

LOC 2: Ah, eu fiquei com medo, né, porque não tinha muita gente que eu conhecia, a escola era muito grande... aí eu fiquei meio com medo, mas depois eu fui conhecendo todo mundo, hoje eu já falo com a maioria do colégio.

LOC 1: E você estudava antes onde, Ir?

LOC 2: No Padre Félix.

LOC 1: Tu gostava?

LOC 2: Gostava. Infelizmente, tive que sair de lá, né, mas eu não queria ter saído de lá.

LOC 1: E o que é que tu mais gosta aqui dessa escola?

LOC 2: A experiência do UCA, né? Porque, como eu disse, nenhum colégio tinha, e esse colégio tem.

LOC 1: E o que é uma coisa, assim, que tu não gosta dessa escola?

LOC 2: Não tem o que eu não goste dessa escola.

LOC 1: Se tu tivesse uma varinha de condão que dissesse assim, “Ir, tu pode mudar o que tu quisesse aqui nessa escola”, o que é que tu queria mudar?

LOC 2: Não... assim... eu teria que pensar muito, porque nessa escola não precisa de muita coisa mais, né.

LOC 1: Você disse que gostou muito dessa experiência do UCA. Como é que foi? O que é que você, ao longo desse ano, desse sexto ano, aprendeu a fazer usando o UCA? O que é que você lembra?

LOC 2: Eu aprendi a fazer slide, eu aprendi a mexer em várias coisas, mas o que eu aprendi mais, que eu não sabia em nenhum computador, foi o slide.

LOC 1: Uhum.

LOC 2: Que eu aprendi muito rápido.

LOC 1: E já usou essa coisa de fazer slide pra outras coisas além da escola?

LOC 2: Não. Só na escola.

LOC 1: Todos os professores usaram o UCA?

LOC 2: Todos usam, mas quem usa mais é a M.

LOC 1: E aí você aprendeu a fazer slide com a M., com as atividades da M., ou com de outros professores?

LOC 2: Com as da M., porque os outros professores é muito difícil.

LOC 1: E o que é que eles propõem pra usar o computador?

LOC 2: Muitas vezes eles botam pouca coisa. É só perguntas, tipo uma avaliação. Essas coisas.

LOC 1: Uhum. Você teria sugestões do que é que, por exemplo, Matemática ou Português, poderia fazer usando o computador? Usando o UCA?

LOC 2: Em Matemática, a gente poderia fazer o quê? A gente poderia fazer algumas contas, né? Porque dá pra fazer somas, né? E é o que a maioria da turma precisa demais. Português, eu acho que mais leitura, porque o povo da sala é muito desinteressado na leitura, né? E eu já gosto muito de ler.

LOC 1: Uhum. Como é que a Ir se define, assim, como aluna? É uma boa aluna? É uma aluna como? Como é que você acha que você é?

LOC 2: Eu me acho uma aluna mais ou menos. Porque às vezes a pessoa chega no limite errado, né? Porque, às vezes, a pessoa cansa, né? Porque aquela sala é muito... eh... faz calor, né? E tudo mais. E tem muito aluno, muita zuada. Aí às vezes a gente se estressa, mas dá pra levar.

LOC 1: E você vai passar? Vai ser aprovada? Passar por média?

LOC 2: Aí eu não sei, porque em Matemática eu tirei nota baixa... né?

LOC 1: Mas só em Matemática.

LOC 2: Foi. É porque eu não sou boa só em Matemática e Ciências. O resto eu sou boa.

LOC 1: O resto se garante.

LOC 2: É.

LOC 1: Muito bem. E tu vai estudar aqui no sétimo ano?

LOC 2: Vou.

LOC 1: Ótimo. E, Ir, como é o teu dia a dia? Por exemplo: antes de você vir pra escola, o que é que você faz?

LOC 2: Antes de eu vir pra escola... porque a minha vó, ela tem diabete e ela teve um problema agora, ela tá doente. Aí, antes de eu vir na escola, eu acordo cedo, arrumo a casa, faço a merenda, faço o almoço... eu e a minha irmã. E minha mãe trabalha, ela acorda cinco horas da manhã pra ir trabalhar. Tudo que tem que fazer, tudo que um adulto faz em casa, eu e minha irmã faz.

LOC 1: Uhum. Vocês moram vocês quatro?

LOC 2: É não. É eu, minha irmã, meu irmão, minha vó, minha mãe e o padrasto da minha mãe.

LOC 1: Uhum. Aí tu vem de manhã, organiza as coisas da casa pra tá tudo bem pra escola.

LOC 2: É.

LOC 1: E na volta?

LOC 2: Aí, quando eu chego, eu vou arrumar a casa de novo, aí tomo banho, merendo, vou fazer algum tipo de tarefa, se tiver. Se não tiver, também, vou cuidar da minha vó, porque a saúde dela em primeiro lugar, né, porque eu gosto muito dela.

LOC 1: E que horas a Ir brinca?

LOC 2: Não tenho hora pra brincar (*risos*). E eu nem gosto muito de brincar.

LOC 1: Não, o que eu digo é assim: brincar é fazer as coisas que tu gosta de fazer. Tuas coisas, né?

LOC 2: De vez em quando eu mexo no *Facebook*, na internet, mas é muito difícil.

LOC 1: E tu usa celular, também, pra acessar a internet? Ou é mais o computador?

LOC 2: É mais o computador, porque eu não tenho celular.

LOC 1: E aí no computador tu só... o que é que tu faz mais no computador? É só internet ou faz outras coisas?

LOC 2: É, só a internet, mais internet.

LOC 1: Vê filme? Joga?

LOC 2: Jogos é só pro meu primo, né, que ele é pequeno, aí ele gosta muito de jogar. Mas, pra mim e a minha irmã, é só internet.

LOC 1: Uhum. E aí tu disse que ficava no computador mais ou menos umas três horas.

LOC 2: É, só na internet.

LOC 1: Mas todo dia assim?

LOC 2: Não. É como eu disse, é raramente, é uma vez perdida.

LOC 1: E no final de semana?

LOC 2: Final de semana eu passo na casa da minha tia.

LOC 1: Aí vai todo mundo da família toda, e a vó também?

LOC 2: Não. Vai só eu e a minha irmã, porque a gente dorme com ela.

LOC 1: Ficar com ela um pouco... aí lá dá pra brincar? Dá pra se divertir?

LOC 2: Dá, tenho vários amigos. É bom às vezes, porque minha vó manda eu pra lá, porque na casa da minha... onde eu moro, com minha vó e com a minha mãe, é só trabalho.

Entendeu? É muito esforço. Aí, o final de semana minha vó deixa eu me divertir, sair com as amigas pro shopping, pra praia...

LOC 1: E o que é que tu acha de uma criança que, na semana, não dá tempo de brincar, não dá tempo de ser criança?

LOC 2: Tipo, eu não acho ruim. Por quê? Porque eu tô ajudando a minha vó, a minha mãe, e eu sei que quando eu crescer eu vou ser alguém. Por quê? Porque elas tão me ensinando a ser uma pessoa boa, uma menina estudiosa, legal, que gosta de todo mundo. Mas eu não acho ruim, não, eu ajeito a casa, faço tudo, com muito orgulho.

LOC 1: E vir pra escola também tá nessa ideia de ser alguém quando crescer?

LOC 2: É.

LOC 1: Como é que tu se imagina daqui a alguns anos?

LOC 2: Eu imagino que, assim, eu vou ajudar muito a minha família, como eu já ajudo. Mas eu quero ajudar mais e mais a minha mãe e a minha vó, quero que elas tenham uma vida de princesa, de rainha, porque elas tão sofrendo, né, pra criar a gente, porque a gente, eu e a Ingrid, GASTA (*risos*). Aí, como elas tão me dando tudo de bom e do melhor, a gente vamos dar tudo de bom e do melhor pra elas também.

LOC 1: E tua mãe trabalha em quê?

LOC 2: Minha mãe trabalha em casa de família.

LOC 1: Ela passa o dia e vem no final da tarde.

LOC 2: É, ela chega seis horas em casa, só dá tempo dela fazer a janta e dormir, né, porque ela tem que acordar no outro dia cinco horas.

LOC 1: Tá bom. Tem alguma coisa que eu não te perguntei e que tu queria falar sobre a tua relação com o computador?

LOC 2: Não.

LOC 1: Tu acha importante usar o computador na escola? Acha que é importante pra aprender mais?

LOC 2: É, porque...

LOC 1: Ou é uma coisa que distrai, que dispersa o pessoal?

LOC 2: Não, eu acho melhor. Por quê? Porque, no caderno, tem gente que finge que tá fazendo e não faz. No UCA, não. Tem que fazer. Porque se não fizer a professora vai ver. Vai tá os UCA guardado aqui e qualquer dia ela pega pra ver. No caderno ela não vai poder ficar pegando direto o caderno pra ficar olhando, né?

LOC 1: Legal. Pois eu te agradeço, tá, Ir?

LOC 2: Tá.

Arquivo: 140114_L.mp3

Duração: 12'49''

LOC 1: Andrea

LOC 2: L

LOC 1: Bom, eu queria saber primeiro: esse foi o primeiro ano em que você estudou aqui na escola, né?

LOC 2: Foi.

LOC 1: O que é que você acha da escola? Vem mais pra perto.

LOC 2: Achei essa escola, no primeiro dia que eu cheguei, achei ela bonita. Eu só não gostei dessas pichação que tem dentro do banheiro, essa desarrumação. O lixo jogado no chão também eu não gostei. O pessoal não tem atitude de ... eh... no dia que tem sopa, né, aí o pessoal rebola o prato e a colher dentro do lixo. Aí eu fiquei meio comprometido com a mulher lá, porque ela perguntou pra mim se eu podia fazer, podia, se eu encontrasse, né... os...

LOC 1: Juntar...

LOC 2: ...juntar os prato e as colher e levasse pra lá.

LOC 1: E o que é que tu gosta mais aqui da escola?

LOC 2: Professores, matérias.

LOC 1: Qual a tua matéria mais bacana que tu acha?

LOC 2: Eh... Matemática, sempre gostei de matemática.

LOC 1: É? Tu gosta de Matemática? Tem facilidade, L?

LOC 2: Tenho.

LOC 1: Teve boas notas?

LOC 2: Tirei, (???) – 00'58''

LOC 1: Ah, legal. E como é que você se considera? Você se considera um bom aluno?

LOC 2: Muito não, né? Eu se considero... em dia de prova, assim, eu me concentro, faço boas provas, penso, já venho preparado.

LOC 1: O que é uma coisa que tu detesta dessa escola?

LOC 2: Como eu falei, as pichações, né, lá na quadra, a sujeira...

LOC 1: E antes, você estudava onde?

LOC 2: Lá na minha vó, no Planalto Pici.

LOC 1: Uhum. Aí continua aqui ano que vem?

LOC 2: Se passar, continuo, né?

LOC 1: Ah, e tu tem dúvida se vai passar?

LOC 2: Tenho.

LOC 1: Por quê, cara?

LOC 2: Porque eu preciso dum sete em Matemática, dum seis em Ciências...

LOC 1: E as notas anteriores não foram tão boas?

LOC 2: Não... muito, não.

LOC 1: Eu tenho esperanças. Deixa eu lhe perguntar uma coisa: quando você chegou aqui, nesse ano, você já tinha estudado na escola anterior que usava alguma coisa de computador, de tecnologia? Na outra escola?

LOC 2: Não, não.

LOC 1: O que é que você achou dessa possibilidade de usar um computador na sala de aula?

LOC 2: Muito legal. Isso economiza aqueles papéis, mais árvores... eh... tipo, arrancavam árvores pra fazer folha, né... é muito bacana, principalmente com a M. A M. usa muito os computadores pra fazer as tarefas, né... achei legal.

LOC 1: Tu acha que tu aprende alguma coisa com o UCA?

LOC 2: Sim.

LOC 1: O quê, por exemplo?

LOC 2: Esse jogo desses países que a M. fez, nós pesquisamos no UCA, achei muito legal, fizemos slides no UCA.

LOC 1: Tu já sabia fazer slide?

LOC 2: Não. Aprendi no UCA.

LOC 1: Tem mais alguma coisa assim que tu lembre que aprendeu no UCA?

LOC 2: Não.

LOC 1: Mas você já usava o computador fora da escola? Já utilizava?

LOC 2: Em casa?

LOC 1: Sim.

LOC 2: Já, já. Eu tava usando, já.

LOC 1: Você tem computador em casa?

LOC 2: Tenho, tenho.

LOC 1: E, em casa, tu usa pra quê?

LOC 2: Entrar na internet, fazer pesquisa, trabalho da escola.

LOC 1: Nem joga, nem vai pro *Facebook*?

LOC 2: Jogo, vou no *Facebook*.

LOC 1: O que é que tu gosta de jogar?

LOC 2: Minecraft, Counter Strike, Point Blank...

LOC 1: E joga *online* também?

LOC 2: É, jogo.

LOC 1: E, na tua casa, tu pode ficar no computador o tempo que você quiser?

LOC 2: Não, tem a hora... tem a hora. Se eu tiver tirado nota baixa, eu fico de castigo e não entro.

LOC 1: Ah, é? Durante quanto tempo?

LOC 2: Um mês, dois...

LOC 1: Eita, L. E aí, normalmente, tu entra? Todo dia entra um pouquinho ou só no final de semana?

LOC 2: Normalmente eu entro.

LOC 1: Aí, por exemplo, é diferente o teu computador de casa desse da escola.

LOC 2: É, é diferente.

LOC 1: Pra melhor, pra pior? O que é que tu acha?

LOC 2: Pra melhor.

LOC 1: Pra melhor, né?

LOC 2: É.

LOC 1: Por quê? O teu computador de casa, qual é a diferença dele pro UCA?

LOC 2: O meu computador é maior, né... eh... a internet é mais rápida.

LOC 1: Se tu tivesse a chance de mudar alguma coisa, assim, na escola, com uma varinha de condão... vamo – pum! –, vamo mudar aqui alguma coisa nessa escola... o que é que você mudaria?

LOC 2: Acho que mudaria ficar uma pessoa fiscalizando, né, os alunos, vendo o que eles fazem. As diretoras fazem isso, mas, muitas vezes, elas vão prum lugar, mas os alunos fazem em outro. Quando a professora tá aqui no pátio, o pessoal fica pichando lá a quadra. Eu já vi gente pichando, mas eu não vou citar nomes.

LOC 1: Claro. Tu viu ele na hora, dentro da escola?

LOC 2: Foi, já.

LOC 1: É... aí também não tem sentido. Deixa eu te perguntar uma outra coisa: e o celular, tu usa?

LOC 2: Uso, tenho celular em casa.

LOC 1: Mas traz pra escola?

LOC 2: Não.

LOC 1: Por quê?

LOC 2: Porque isso não é autorizado aqui na escola. Tenho medo de roubarem, que aconteceu muito essas coisas... fiquei, principalmente... e porque a minha mãe não deixa, também.

LOC 1: Uhum. Mas aí quando tu não tá na escola, tu usa só pra ligar, pra receber, ou tu usa pra outras coisas?

LOC 2: Eu uso pra entrar na internet, jogar, atender telefone, mandar mensagem...

LOC 1: É? Tu gosta de usar o *Facebook*?

LOC 2: Gosto.

LOC 1: Tu acha que o *Facebook* pode ser usado na escola? Tipo assim, pra alguma atividade da escola? Acha que ele pode ajudar de alguma maneira?

LOC 2: Não. O *Facebook* é mais uma rede social, é pra se comunicar.

LOC 1: Aí tu acha que ela não poderia, como rede social, ser utilizada pra alguma coisa da educação?

LOC 2: É, nós fizemos um grupo aí pra, quem faltar, dar tipo um recado no grupo.

LOC 1: E funcionou?

LOC 2: Funcionou, tá funcionando.

LOC 1: Ah, legal. E assim, o L vai pro sétimo ano, ano que vem.

LOC 2: É, provavelmente.

LOC 1: Depois vai terminar a escola, vai pro Ensino Médio... o L tem planos? Pra ir pra Universidade, ou planos pro futuro? Quais são os planos do L pro futuro?

LOC 2: Eu gostaria muito de ser jogador de futebol. Mês que vem a minha mãe vai me colocar na escolinha do Fortaleza.

LOC 1: Vai pra escolinha lá?

LOC 2: É.

LOC 1: Legal. E tu torce Fortaleza?

LOC 2: É, sou.

LOC 1: É? Que bacana. E acompanha os jogos, e assiste?

LOC 2: Acompanho.

LOC 1: Por exemplo, à tarde tu tá na escola. O que é que tu faz de manhã e à noite?

LOC 2: Quando eu acordo, entro no computador, depois eu estudo, venho pra escola. Depois que eu saio da escola, aí de noite eu entro no computador, peço à mãe o dinheiro pra mim jogar em locadora: Xbox, Playstation 3...

LOC 1: Ah, e tem uma locadora perto de casa pra fazer isso?

LOC 2: Tem, tem.

LOC 1: E quanto é que tu paga?

LOC 2: Quatro reais a cinco.

LOC 1: Por hora?

LOC 2: É dois reais por hora.

LOC 1: Tá. Deixa eu te perguntar uma coisa: eu gostaria – se você achar que pode, que dá certo – de fazer uma visita na tua casa, ou na locadora, pra ver como é o espaço, como é que você usa o computador, como é que usa o jogo... tu acha que dava certo?

LOC 2: É, primeiramente tem que falar com minha mãe, né?

LOC 1: É. Tu pode falar com ela...

LOC 2: Posso.

LOC 1: ... ou tu quer me dar o telefone dela pra eu ligar pra ela pra ver isso?

LOC 2: Eu vou falar com ela, aí eu acho que eu te dou o telefone dela.

LOC 1: Amanhã. É. Tu fala com ela. É uma visita rápida, aí pode ser no dia que ela quiser, no horário que ela quiser. Se ela preferir no final de semana em que ela esteja em casa, não

tem problema, eu vou. Aí é uma conversa rápida, que eu até podia conversar um pouco com ela também sobre o que é que ela acha da ... aí tu explica que eu sou uma pesquisadora da universidade, que queria falar sobre essa coisa da tecnologia.

LOC 2: Aham.

LOC 1: Não vai ser demorado.

LOC 2: Tá bom.

LOC 1: E aqui na escola, o que é que tu costuma fazer? Eu sei que tu adora jogar futebol, tu chega às vezes na sala bem suado, né? Hoje nem tá. Nem foi pra quadra?

LOC 2: Não, fui jogar não, que eu cheguei tarde, cheguei uma hora.

LOC 1: Foi, né? Mas aí como é tua rotina todo dia? Tu chega, direto vai pra quadra? Brinca um pouco?

LOC 2: É. Eu chego, vou pra quadra, aí, quando toca, eu venho pra sala. A gente sai cinco minutos mais cedo, aí tem gente que... no colégio a gente traz a bola, a gente não merenda, vai logo pra jogar de bola.

LOC 1: E fica sem lanche?

LOC 2: É, a gente não merenda, não. Tem alguns que não sentem fome, né, não merendam aqui na escola.

LOC 1: E tu, também não?

LOC 2: Não, eu só merendo às vezes.

LOC 1: Mas tu gosta do lanche da escola?

LOC 2: Gosto. É bom.

LOC 1: E qual a tua posição no time?

LOC 2: Goleiro. Eu vou em todas as funções. Goleiro...

LOC 1: É? Vixe, se garante, né?

LOC 2: ... zagueiro, atacante...

LOC 1: Legal. E, L, aí, depois do futebol, vai pra sala. Aí, quando termina a aula, vai jogar futebol também?

LOC 2: Quando termina cinco e quarenta, eu vou direto pra casa, mas...

LOC 1: Aí tu vai sozinho pra casa?

LOC 2: Vou, vou.

LOC 1: É aqui pertinho.

LOC 2: É.

LOC 1: Aí tu vai e volta sozinho. E o teu irmão?

LOC 2: Meu irmão mora com a minha vó, aí tem outro que mora com... eh... os dois ficam... um que mora com a minha vó por parte de mãe e outro mora com minha vó por parte (*confusão de palavras*) de mãe criada, acho.

LOC 1: É, né. E tu mora com teu pai e com tua mãe.

LOC 2: Meu padrasto e minha mãe.

LOC 1: Só você dos filhos que mora com tua mãe?

LOC 2: É.

LOC 1: Os outros dois tão na casa das avós.

LOC 2: É.

LOC 1: E tu encontra com eles de vez em quando?

LOC 2: É, a gente se reúne no final de semana. Vamos lá pra minha vó por parte de mãe mesmo. Aí vou pra igreja lá.

LOC 1: É? E qual é a igreja que tu frequenta?

LOC 2: É a Assembleia de Deus.

LOC 1: É? Vai sempre no domingo?

LOC 2: É, domingo.

LOC 1: E tu gosta de rezar?

LOC 2: Não é praticamente rezar, é orar.

LOC 1: Orar.

LOC 2: É.

LOC 1: Mas, pensando nesse sentido, tu gosta de orar?

LOC 2: Gosto.

LOC 1: E aí tem amigos lá no bairro da tua vó? Na igreja?

LOC 2: Tenho, tenho. Nós, de vez em quando, dia de sábado, nós marca um jogo pra gente jogar lá nas quadras.

LOC 1: E tu gosta de ver TV, de ler, ou só computador e *games*?

LOC 2: Lá no meu tio também tem computador, eu fico lá no computador de vez em quando, ou saio assim pro meio da rua, jogar de bola no meio da rua.

LOC 1: Perto da tua casa tem um lugar que dá pra jogar na rua?

LOC 2: Tem.

LOC 1: Não é perigoso?

LOC 2: Não.

LOC 1: Tem carro, essas coisas, não?

LOC 2: Quando passa carro, a gente fala “parou”, aí para a bola, aí deixa o carro passar.

LOC 1: Esse ano eu fiquei assistindo várias aulas e vi que você é um menino muito inteligente, gosta de coisas, aprende rápido, né, e é muito dedicado. Mas vi também que a professora às vezes tinha que pedir “pelo amor de Deus” pra tu não falar tanto. Como é isso? Não consegue? A cabeça pensa mais rápido que...

LOC 2: Eu penso as coisas bem rápido e, principalmente, eu gosto de falar muito. Às vezes, quando minha mãe pede pra eu explicar alguma coisa pra ela, eu passo meia hora explicando a mesma coisa.

LOC 1: (*risos*) Mas é uma coisa bacana isso, um menino que sabe se colocar, que tem sempre muitas ideias. Me lembra o meu filho, o meu filho mais novo. Tu tem quantos anos?

LOC 2: Eu tenho onze.

LOC 1: Pois é, o meu filho tem doze, também é assim, fala. E a professora: “por favor, deixa eu passar pra outra pessoa”. E ele: “não, mas peraí, que eu tenho que dizer mais num sei o quê”. Aí às vezes eu me lembro de ti. Tu gosta de ler? Lê alguma coisa? Costuma ler algum livrinho, alguma coisa?

LOC 2: Muito, não. Eu gosto de ler só de vez em quando.

LOC 1: E lê as coisas da escola.

LOC 2: É. Tem vezes que a mãe não deixa eu entrar no computador, aí eu fico lendo os livros daqui da escola, livro de Ciências eu já li.

LOC 1: Bacana. E, L, assim... quando a gente pensa de usar o computador na escola, qual seria assim uma palavra que tu acha que poderia definir essa presença do computador na sala de aula?

LOC 2: Por favor, repete a pergunta, que eu não ouvi.

LOC 1: Por exemplo, a gente, você tá usando o UCA na escola. Como é que seria uma palavra que poderia definir o computador na escola?

LOC 2: Definir o computador aqui na escola?

LOC 1: É. Como é, tipo assim?

LOC 2: Mm, tipo, de aprendizagem a... um computador, pra mim definir, eu queria que tirasse o caderno e botasse o computador.

LOC 1: Joia.

LOC 2: Tipo, você chega na escola, o computador já tá debaixo da carteira.

LOC 1: Legal.

LOC 2: Isso é uma ideia boa.

LOC 1: Legal. Tá bom. Tu queria dizer mais alguma coisa que eu não te perguntei?

LOC 2: Não.

LOC 1: Não? Pois eu te agradeço muito, foi ótima a nossa conversa, L. Obrigada, viu, meu amor?

Arquivo: 140114_O e A.mp3

Duração: 9'38''

LOC 1: Andrea

LOC 2: O

LOC 3: A

LOC 1: Foram boas as provas?

LOC 3: Foi.

LOC 2: Foi, foi mais ou menos. Porque, tipo assim, eu não estudei muito porque eu cuidei um pouco da minha avó, aí não tenho muito tempo. Mas até que tava boa.

LOC 1: Tu fica o quê?

LOC 2: Eu, assim, eu ajudo meu vô, porque lá tá sem empregada, aí eu tô ajudando.

LOC 1: E ele tá doente?

LOC 2: Tá, ele tá com câncer no pulmão, aí eu tô ajudando ele, eu e a minha irmã.

LOC 1: Se dividindo.

LOC 2: Mas até que a prova foi um pouco boa, né, porque eu estudei pouco tempo, né? Mas...

LOC 1: E a A?

LOC 3: Foi boa, tia.

LOC 1: Gostou?

LOC 3: Mas a de Ciências tava difícil.

LOC 1: Foi? Ciências foi ontem?

LOC 3: Não, Ciências foi hoje, mas Matemática tava bem fácil, porque ela passou a revisão, aí a prova era toda da revisão.

LOC 1: Que bom, né? Deixa eu dizer outra coisa... esse foi o primeiro ano de vocês aqui nessa escola, né?

LOC 2: Aham.

LOC 3: Foi.

LOC 1: E o que é que vocês acharam dessa escola?

LOC 3: Eu gostei muito.

LOC 2: Eu achei legal porque lá na escola que estudava não podia ir de sandália, não tinha merenda, você tinha que comprar. E, também, lá a merenda era ruim.

LOC 3: E aqui eu gostei mais. Sei lá, mais legal.

LOC 1: Vocês continuam pra estudar aqui ano que vem?

LOC 3: Uhum.

LOC 2: Já eu não sei, né, não sei se eu vou morar mais a minha mãe. Ainda tô em dúvida.

LOC 1: Ah, tá pensando em ir pro interior? Morar lá com ela?

LOC 2: É.

LOC 1: Que bom. E tu fica, A?

LOC 3: Fico, se eu passar, né, de ano, aí eu fico.

LOC 1: Tu tá achando que tá com dúvida se vai passar?

LOC 3: Não, eu tenho certeza que eu passo.

LOC 1: Ah, muito bem! Legal. E tu também?

LOC 2: Agora eu, não sei não, viu? Que eu vou ficar de recuperação...

LOC 1: Vai? Ficar de recuperação em quê?

LOC 2: Eu acho que em Matemática, só.

LOC 1: Fácil, né? Passar na recuperação, né não?

LOC 2: É, mas, tipo assim, eu queria ir logo pra minha mãe, né? Mas deixa, se for pra passar, passa.

LOC 1: E o que é que vocês acharam de vir estudar numa escola que tinha um computador nas salas de aula? Isso foi uma coisa que ajudou? Vocês ficaram curiosas?

LOC 2: Foi, tia.

LOC 1: Como é que vocês souberam dessa notícia?

LOC 2: Foi demais, porque lá na Rede Escola, tia, a gente mal tem informática. Aí, aqui foi mais legal, né, foi uma curiosidade, se aprendeu a mexer, fazer slide... um bocado de coisa.

LOC 1: Você já sabia usar?

LOC 2: Eu sabia assim, tipo assim, redes sociais. Mas não sabia fazer slide, essas coisas. Aí eu aprendi aqui na escola.

LOC 1: Uhum. E a A?

LOC 3: Eu aprendi muitas coisas. Eu gostei muito da experiência.

LOC 1: Mas você já usava o computador em outro lugar?

LOC 3: Já, já. Eu já usava.

LOC 1: Em casa?

LOC 3: Em casa.

LOC 1: Mas aí, em casa tu fazia o quê?

LOC 3: Eu ficava só na internet.

LOC 1: Uhum. Aí, quer dizer, usar internet vocês todas já sabiam, não aprenderam com o UCA, né?

LOC 3: Aham.

LOC 1: Mas aprenderam com o UCA esse slide. Que foi mais que vocês aprenderam?

LOC 2: Tipo fazer pastas...

LOC 1: Abrir arquivos...

LOC 2: Abrir arquivos, várias coisas.

LOC 1: Copiar, colar...

LOC 3: Copiar...

LOC 1: Vocês duas têm *pendrive*?

LOC 3: Uhum.

LOC 2: Não, eu não tenho.

LOC 3: Eu tenho, só que eu...

LOC 1: E usa?

LOC 3: Uso, muito poucas vezes.

LOC 2: Eu tenho, mas tá em casa. Mas tá com um probleminha.

LOC 1: E o que é que vocês gostam mais na escola? Você “Ah, hoje é o dia de eu ir pra minha escola, maravilha!”?

LOC 2: O que eu gosto mais é um pouco das professoras, da merenda (*risos*), que eu acho boa... tipo assim, eu gosto mais do Nescau, porque o resto eu não gosto muito, não. Eh... do UCA, né, que às vezes a gente... ela deixa a gente entrar no *Facebook*. Só.

LOC 1: E o que é que tu não gosta de jeito nenhum?

LOC 2: O que eu não gosto é a professora chata.

LOC 1: E a A, o que é que mais gosta?

LOC 3: O que eu mais gosto é do recreio e da aula.

LOC 1: Tem uma aula que tu mais gosta assim? Uma matéria preferida?

LOC 3: Tem. A de Ciências e História.

LOC 1: Legal. E tem alguma coisa que tu detesta nessa escola?

LOC 3: Aula de Matemática.

LOC 1: (*risos*) Não gosta de jeito nenhum da Matemática?

LOC 3: Não.

LOC 1: Vocês conseguem se ver no futuro, o que é vocês vão estar fazendo quando estiverem adultas?

LOC 2: Eu, eu queria ser Juíza, né. Se não, Delegada. Mas sei lá. Acho que eu não passo, não.

LOC 1: Por quê?

LOC 2: Sei lá.

LOC 1: Ah, acredite em você. Eu acredito. Você é uma menina inteligente, bonita.

LOC 2: Eu, assim, desde pequena que eu queria ser alguma coisa assim de defesa...

LOC 1: Da Justiça?

LOC 2: É, da Justiça. Delegada, ou, se não, até policial. Só que o que eu quero mais é ser... como é o nome? Eu acabei de falar...

LOC 1: Oficial de Justiça? Não. Eh...

LOC 3: Delegada.

LOC 1: Delegada, não. Juíza.

LOC 2: Juíza. Eu queria ser, mas...

LOC 1: Dra. O.

LOC 2: (*risos*)

LOC 1: É legal, é uma boa profissão. E a A?

LOC 3: Então... assim, uma profissão que eu queira, não.

LOC 1: Não? Não tem alguma coisa que tu gostaria de fazer na vida como adulta?

LOC 3: Eu gosto muito de viajar. Eu tenho vontade de ser aeromoça.

LOC 1: Mm, legal! Bacana.

LOC 3: (*risos*)

LOC 1: E deixa eu perguntar uma coisa: como é o dia a dia de vocês? Vocês acordam de manhã, ficam por ali, como é? Acorda de manhã e faz o quê, cada uma?

LOC 2: Eu acordo de manhã, aí eu vou banhar minha vó, que eu banho ela. Aí, depois...

LOC 1: Ela não toma banho sozinha?

LOC 2: Não, ela teve uma AVC, ela tem Mal de Parkinson... aí misturou os dois e ela tá inconsciente, assim... a gente tem que banhar ela. Aí eu banho ela, me acordo umas nove horas pra banhar ela, aí banho, aí vou merendar, aí eu pego e fico me arrumando, ajeitando as minhas coisas. Aí eu pego, venho pra escola.

LOC 1: E o teu avô? Eu pensei que era teu avô que tava doente.

LOC 2: Meu vô também tá doente.

LOC 1: Aí moram na mesma casa?

LOC 2: É.

LOC 1: ...com teu pai. O teu pai e os do avô e a avó.

LOC 2: É. Mora eu, minha irmã, meu pai, meu avô e minha avó.

LOC 1: Uhum. E teu pai vai trabalhar, passa o dia trabalhando.

LOC 2: É. Meu pai, ele vai trabalhar.

LOC 1: Ele trabalha em quê, O?

LOC 2: Ele trabalha... tipo, ele faz frente, vende carvão, essas coisas. Ele é fazendeiro, ele tem fazendas.

LOC 1: Ele passa muito tempo fora, né?

LOC 2: É.

LOC 1: Aí são vocês duas que cuidam dos avós.

LOC 2: É. A gente cuida... o meu vô, ele só dá o alimento e os remédios, e a gente, a Suene lava as coisas dela e eu banho ela.

LOC 1: Certo.

LOC 2: Aí o meu pai, ele só, quando chega, ele tira ela, bota na cadeira e bota na cama, que meu vô não pode. Entendeu?

LOC 1: É pesado, né? E quem é que faz comidinha?

LOC 2: Lá, é do restaurante do meu pai. Ele pega lá do restaurante.

LOC 1: Pra vocês não terem que fazer, que cozinhar, né? Ah, sim, e quando volta da escola?

LOC 2: Quando eu volto da escola, eu tomo banho, eu fico lá em casa assistindo televisão; se não, entro no computador...

LOC 1: Não brinca?

LOC 2: Não. Tem horas assim, que eu vou...

LOC 1: Pra rua...

LOC 2:... em tempo de prova, eu leio, entendeu? Mas lá tem vezes que eu vou na casa da minha amiga, eu vou na Elaine estudar, às vezes... tem só isso, meu dia.

LOC 1: E o da A? Como é o dia a dia da A? Acorda de manhã...

LOC 3: Quando eu acordo, às vezes eu fico na minha tia, aí às vezes eu vou...

LOC 1: Por que tua mãe saiu pra trabalhar?... ficar sozinha?

LOC 3: É, aí eu fico na casa da minha vó, aí às vezes eu vou pra casa da minha mãe, fico lá mais meus irmãos, aí eu venho pra escola, aí quando eu chego ela já tem, tá em casa, aí eu fico com ela em casa, ajudando a arrumar a casa, fazendo a comida.

LOC 1: Tu ajuda mesmo?

LOC 3: *(silêncio)*

LOC 1: Olha aí.

LOC 2: Mentira!

(risos)

LOC 1: E aí brinca de quê? Gosta de brincar de quê?

LOC 3: Não gosto mais de brincar, não.

LOC 1: Não? Brinca, não? Tu também não? Brinca, não, de algum jogo? *(para O)*

LOC 2: Até os nove anos eu brincava, mas depois desse ano, eu não tenho... assim, eu nem ligo mais pra brincar.

LOC 1: Aí brinca agora de quê? Namorar, é? Só quer saber de namorar, é?

LOC 2: É, mais ou menos *(risos)*.

LOC 1: Pode assumir, não tem nadinha, não. Mas tá namorando ou tá solteira?

LOC 2: Solteira *(risos)*.

LOC 1: E tu? *(para A)*

LOC 3: Também.

LOC 1: E todas duas já namoraram?

LOC 2: Já *(risos)*.

LOC 3: Eu, não.

LOC 2: Eu, já.

LOC 1: Já, né? Teu namorado ia lá na tua casa e tal?

LOC 2: Não, meu pai não deixa, não.

LOC 1: É, mas ele não sabia, claro, né?

LOC 2: É.

LOC 1: Tu namorou sem ele saber, óbvio, né? Os pais, às vezes, são os últimos a saber, né?

LOC 2: Eu nunca falei pro meu pai.

LOC 1: É, né? Mas já falou pra tua mãe?

LOC 2: Já. Minha mãe, ela deixa, mas achando ruim. Ela deixa brigando (*risos*).

LOC 1: “Muito nova”, “num sei o quê”, né? E tu nunca namorou... (*para A*)

LOC 3: Não.

LOC 1: E essa unha tão linda, menina, a cor do esmalte! Olha, que charme. Tu faz toda semana, tu pinta?

LOC 3: Às vezes eu tenho vontade, às vezes eu não tenho.

LOC 1: É grande, né? Lindo.

LOC 2: E a minha, que eu não tenho nem unha? Tadinha de mim.

(*risos*)

LOC 1: E aí, sim... aí, de noite, quando tu chega da escola, vai dormir...

LOC 3: Às vezes eu fico jogando no *tablet*, aí às vezes eu fico assistindo.

LOC 1: Tua mãe trabalha em quê?

LOC 3: Ela trabalha numa confecção.

LOC 1: E o teu pai?

LOC 3: Meu padastro, ele trabalha na oficina.

LOC 1: Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: seria possível fazer uma visita à casa de vocês, só pra ver, por exemplo, como é que tu usa o *tablet*, o que é que tu faz no *tablet*, o que é que tu faz no computador, no celular...

LOC 3: Pode ser.

LOC 1: Pode ser?

LOC 3: Pode.

LOC 1: Aí vocês podem falar com as famílias, que aí eu posso ir de manhã, de tarde, no final de semana...

LOC 2: É porque, tipo assim: lá em casa...

LOC 1: Mas é uma coisa rápida, eu não vou demorar, não, tá?

LOC 2: Lá em casa assim... eh... tipo assim, é difícil a gente ter uma mulher assim, porque... entendeu?

LOC 1: Eu sei.

LOC 2: Porque lá a gente é um pouco ocupada, mas a senhora pode ir.

LOC 1: É, não tem problema, não.

LOC 2: Meu pai recebe a gente...

LOC 1: Pronto. É. Você fala com ele, vê se é possível, aí você me dá seu endereço. Amanhã eu tô aí, aí vocês conversam com as famílias e, se for possível, eu já posso ir no final de semana antes de vocês ficarem de férias.

LOC 3: Uhum.

LOC 1: Tá bom? “Ah, Andrea, pode vir amanhã de manhã, amanhã de tarde, amanhã de noite”, aí eu vou. Tá?

LOC 3: Tá bom.

LOC 1: Obrigada, viu, meninas? Adorei.

LOC 2: Tchau.

LOC 3: Tchau.

Arquivo: 140114_W.mp3

Duração: 6'16''

LOC 1: Andrea

LOC 2: W

LOC 1: Bom... tudo bom com o senhor?

LOC 2: Tudo.

LOC 1: Como é que foi de prova?

LOC 2: Mais ou menos.

LOC 1: Foi? Mais ou menos? As de hoje eram o quê? Matemática e Ciências?

LOC 2: E Ciências.

LOC 1: Qual gostou mais?

LOC 2: Ciências.

LOC 1: Foi? Tinha estudado?

LOC 2: Não, Matemática.

LOC 1: Foi? Tinha estudado um pouquinho?

LOC 2: Tinha.

LOC 1: Deixa eu te dizer uma coisa... lembra que tu assinou aquele papelzinho, sua família, sua mãe? Eu tô explicando pra você, expliquei pras meninas antes: eu não vou precisar que vocês, assim, eu não vou te identificar, "Ah, eu conversei com o W. e ele me disse assim, assim e assado", não. Só pra você ficar à vontade de dizer o que você quiser, tá?

LOC 2: Tá.

LOC 1: A primeira pergunta que eu queria fazer era sobre o que é isso no seu braço.

LOC 2: Resposta.

LOC 1: (*risos*) Das perguntas?

LOC 2: Não, mas eu não olhei, não. A tia tava de olho em mim.

LOC 1: Era? Quem era a tia?

LOC 2: A M.

LOC 1: Ah, ela que tava fiscalizando a prova? Sim, esse é teu primeiro ano na tua escola, né, nessa escola aqui. Tu vai continuar ano que vem?

LOC 2: Não.

LOC 1: Não? Vai estudar onde, W1?

LOC 2: Castelo Branco.

LOC 1: Por quê?

LOC 2: Porque é mais próximo da minha casa.

LOC 1: Tu moras onde?

LOC 2: Ali na rua Alfredo de Castro.

LOC 1: Ah, eu já morei nessa rua na minha infância. Oitocentos e quinze. Alfredo de Casto, 815, era minha rua.

LOC 2: Eu moro na setecentos e seis.

LOC 1: Olha aí, tu era quase meu vizinho. Deixa eu te dizer uma coisa. Aí tu vai pro Castelo, que é na mesma rua, né?

LOC 2: É.

LOC 1: E tu não tá gostando daqui, não?

LOC 2: Tô.

LOC 1: E o que foi que tu gostou mais aqui esse ano de 2013? De fazer, aqui na escola?

LOC 2: Professor.

LOC 1: Foi? Teve um professor mais legal?
Brigada, querida (*falando com outra pessoa*).

LOC 2: Teve.

LOC 1: Qual?

LOC 2: A senhora.

(*risos*)

LOC 1: Eu não sou nem tua professora.

LOC 2: Ah, mas a partir que a senhora começou a participar, foi a melhor professora.

LOC 1: Oh, muito obrigada. E assim, tu já tinha, na escola que tu estudava antes, tinha computador na escola?

LOC 2: Tinha.

LOC 1: Vocês usavam?

LOC 2: Usava.

LOC 1: No laboratório de informática?

LOC 2: Era.

LOC 1: Faziam o quê?

LOC 2: Umas tarefas de ... como é? ... assim, pra pensar muito.

LOC 1: Uhum. E o que é que tu acha de chegar aqui nessa escola e ter um computador?

LOC 2: Eu acho que é melhor pra nossa mão, e que não desgasta as árvores.

LOC 1: É? E como é melhor pra nossa mão? Explica aí o que é que quer dizer isso.

LOC 2: A gente não cansa a mão.

LOC 1: Ah, tá. Tu acha melhor digitar do que ter que escrever.

LOC 2: É.

LOC 1: E tu acha que você faz isso bem no computador? Usa bem?

LOC 2: Uso.

LOC 1: Tu já sabia usar tudo de computador?

LOC 2: Não, tudo não.

LOC 1: O que era que tu não sabia que aprendeu aqui com o UCA?

LOC 2: Nada.

LOC 1: Nada, já sabia fazer...

LOC 2: Não, o negócio de fazer a tarefa, de abrir a pasta e aprender.

LOC 1: Isso aí tu não sabia fazer? Por que tu usava o computador mais usando só a internet?

LOC 2: (*silêncio. Pressupõe-se que respondeu com gesto*)

LOC 1: E aí agora com o UCA tu aprendeu a fazer outras coisas, né? Tu já sabia fazer slide?

LOC 2: Não.

LOC 1: Aprendeu também, né? E tu acha interessante manter um computador na sala de aula?

LOC 2: Acho.

LOC 1: Acha que é bacana? O que é que tu gostaria de fazer com o UCA que não dá pra fazer?

LOC 2: Entrar no *Facebook*.

LOC 1: Ah, tá. Tu usa muito o *Facebook*?

LOC 2: (*silêncio. Pressupõe-se que respondeu com gesto*)

LOC 1: O que é que tu gosta de fazer no *Facebook*?

LOC 2: Olhar as mensagens.

LOC 1: É? Mas tu também gosta de escrever mensagem?

LOC 2: Gosto.

LOC 1: E sobre o quê tu gosta de escrever?

LOC 2: Sobre tudo: política, esporte...

LOC 1: É?

LOC 2:... entretenimento.

LOC 1: O que é que tu gosta mais de política? O que foi que tu já escreveu, assim, que tu lembra, sobre política no *Face*?

LOC 2: Lembro, não, tia, faz desde o ano retrasado já...

LOC 1: E de esporte?

LOC 2: A vitória do Ceará, do Fortaleza...

LOC 1: Tu torce o quê?

LOC 2: Ceará.

LOC 1: E de entretenimento?

LOC 2: Jornal Nacional.

LOC 1: Uhum. Tu gosta de assistir, comentar?

LOC 2: *(silêncio. Pressupõe-se que respondeu com gesto)*

LOC 1: Tu usou bastante aqui, gostou dessa escola, mas vai sair. O que é que tu gosta mais aqui do Estado do Paraná?

LOC 2: O UCA.

LOC 1: É? E o que é que tu menos gosta?

LOC 2: Matemática.

LOC 1: É? É difícil?

LOC 2: Demais.

LOC 1: E vai passar de ano?

LOC 2: Se Deus quiser.

LOC 1: Como é que o Wl se vê daqui a alguns anos, no futuro? O que é que gostaria de estar fazendo daqui a alguns anos, quando for adulto?

LOC 2: Juiz.

LOC 1: É? Aí, pra ser Juiz tem que estudar Direito, né? Aí tu quer ser Juiz pra estudar Direito, muito legal. Me conta rapidamente como é que é o teu dia a dia. Tu acorda de manhã, brinca, faz o quê pra vir pra escola, antes de vir pra escola?

LOC 2: Eu acordo de manhã, fico ajudando a minha mãe em casa...

LOC 1: Fazendo o quê?

LOC 2: Lavando os copos, as xícaras do café. Aí eu fico lá no computador.

LOC 1: Antes de vir? Aí vem pra escola. Aí, quando chega à noite, o que é que tu faz?

LOC 2: Assistir a televisão.

LOC 1: Brinca na rua, gosta de sair pra brincar?

LOC 2: Só às vezes.

LOC 1: É?

LOC 2: Não, se eu sair é pra mim ficar na calçada conversando.

LOC 1: Uhum. É? E tu gosta de brincar de quê?

LOC 2: Bola.

LOC 1: De bola, de futebol? E joga no computador, vai pra locadora?

LOC 2: Jogo. Pra locadora...

LOC 1: E o que é que tu gosta de jogar na locadora?

LOC 2: Crossfire. CROSSFIRE.

LOC 1: Crossfire?

LOC 2: CROSS-FIRE.

LOC 1: CROSSFIRE. É legal?

LOC 2: É.

LOC 1: Como é esse jogo?

LOC 2: Jogo de guerra.

LOC 1: Eita. E tu tem computador em casa?

LOC 2: Tenho.

LOC 1: Costuma jogar também em casa?

LOC 2: Não, porque eu ainda não baixei.

LOC 1: Ah, tá. E o que é que tu faz no teu computador de casa?

LOC 2: Eu acesso a internet, entro no *Facebook*, fico ouvindo música.

LOC 1: E o que é que tu gosta de ouvir?

LOC 2: Tia, tanta coisa, tia.

LOC 1: Dá um exemplo.

LOC 2: (*silêncio*)

LOC 1: Tá lembrando de nada... e gosta de ler também?

LOC 2: Gosto. De ler.

LOC 1: Legal. Deixa eu te perguntar uma coisa: dessas coisas assim, tudo que eu te perguntei, tem alguma coisa que tu gostaria de falar mais e que eu não te perguntei? Sobre o UCA, algum comentário?

LOC 2: Não.

LOC 1: Tá bom. Pois obrigada. Aí tu chama alguém (*corta o áudio*)

Arquivo: 140115_Y.mp3

Duração: 5'50''

LOC 1: Andrea

LOC 2: Y

LOC 1: Bom, primeiro eu queria saber da Y qual era a escola em que ela estudava antes de vir estudar aqui.

LOC 2: Eu estudava no Ateneu.

LOC 1: E por que é que tu veio estudar nessa escola?

LOC 2: Porque eu repeti de ano, aí minha mãe me botou aqui.

LOC 1: E o que é que tu achou de vir estudar aqui nessa escola?

LOC 2: É legal a escola, gostei muito.

LOC 1: O que é que tu mais gosta dessa escola?

LOC 2: O UCA.

LOC 1: E o que é que tu não gosta de jeito nenhum?

LOC 2: Os roubos que tiveram antes.

LOC 1: Por quê? Como é que tu se sente em relação a esses roubos?

LOC 2: Porque poderia ser eu, né? Aí o pessoal roubaram o celular das meninas lá da sala, roubaram maquiagem, roubaram até caneta.

LOC 1: Isso é ruim.

LOC 2: É.

LOC 1: E quais são as matérias que tu gosta de estudar?

LOC 2: Eu gosto de Artes e Português.

LOC 1: É?

LOC 2: E Inglês também.

LOC 1: E vai passar de ano?

LOC 2: Eu acho que sim.

LOC 1: Como é a Y estudante? Como é que a Y se define? “Eu sou uma boa aluna”? Como é?

LOC 2: É, uma boa aluna. Eu estudo muito pra passar. Mas uma das provas que foi muito difícil foi Ciências.

LOC 1: Foi? Não tava preparada totalmente, não.

LOC 2: Não.

LOC 1: E deixa eu te perguntar uma coisa. Na escola em que tu estudava antes, no Ateneu, tinha laboratório de informática? Tu tinha acesso a esses computadores na escola?

LOC 2: Tinha laboratório de informática, mas não entrava, só podia entrar dia de terça, mas às vezes nem abriam.

LOC 1: Uhum. E o que é que tu achou de vir estudar numa escola que ia ter um computador com o teu nome escrito?

LOC 2: Eu gostei. Muito legal, também, porque ninguém pode mexer, só o próprio aluno.

LOC 1: E tu acha que usar o computador facilita pra aprender ou é uma coisa que não ajuda? O computador é pra outras coisas?

LOC 2: Não, também facilita pra aprender, né? Porque tem as matérias também, lá, pra estudar. Tem tudo que você precisa dos historiadores que tiveram antigamente...

LOC 1: E o que tu acha que aprendeu nesse sexto ano usando o UCA?

Eu aprendi também muita coisa, como fazer slide - eu não sabia. Aí, a professora M. ensinou.

LOC 1: E nas outras disciplinas? Tu também usou bastante o UCA?

LOC 2: Não, só foi algumas vezes, que a professora Ciências e Português passou.

LOC 1: E as atividades que elas faziam? Você aprendeu a fazer alguma coisa, como você aprendeu a fazer slide?

LOC 2: Não, é só as matérias básicas que era passada, como no caderno, mas foi pelo UCA.

LOC 1: Aham. E você acha que um programa desse, como o UCA, em que cada criança recebe um computador na escola, isso deveria continuar? Deveria ter mais escolas? Qual a tua opinião sobre isso?

LOC 2: Sim, deveria ter em mais escolas, né? Mas, também, é muito bom pros alunos daqui aprender também muito, e também pra não precisar usar caderno, ficar com essa proporção de ficar só usando o UCA.

LOC 1: Uhum. Como é tua rotina em casa? Tu usa o computador? Já sabia usar o computador ou tu aprendeu nessa escola?

LOC 2: Não, eu já sabia usar o computador.

LOC 1: Tu tem computador em casa?

LOC 2: Tenho.

LOC 1: E usa muito?

LOC 2: Uso, mas eu uso mais o celular, que também tem internet.

LOC 1: É? Aí, por exemplo, o celular... vamos ver assim: pra que é que tu usa o computador e pra que é que tu usa o celular?

LOC 2: Computador tem coisas que é muito melhor que no celular. O computador, você pode entrar direito nas coisas, e no celular às vezes nem aparece as coisas que você precisa.

LOC 1: Uhum. Mas aí tu fica quanto tempo usando o computador em casa, mais ou menos?

LOC 2: Não, pouco tempo. Porque, também, eu saio com a minha mãe às vezes e não fico muito tempo. Eu tenho um irmão, também, que quando ele chega da escola ele fica.

LOC 1: Como é tua rotina? Tu acorda de manhã e faz o quê antes de vir pra escola?

LOC 2: Eu, antes de vir pra escola, eu vou pra minha vó.

LOC 1: Mora pertinho?

LOC 2: Mora.

LOC 1: Aí fica lá na casa da tua vó? Por que é que tu tem que ir pra casa da tua vó?

LOC 2: Porque o meu transporte pega lá.

LOC 1: Ah, tá. E não tem ninguém na tua casa.

LOC 2: Não.

LOC 1: E tu almoça na tua vó e tudo, aí vem pra escola.

LOC 2: Isso mesmo.

LOC 1: Aí, quando volta da escola, vai pra vó ou vai pra casa?

LOC 2: Eu vou pra casa.

LOC 1: Aí o que é que tu faz em casa?

LOC 2: Eu fico assistindo televisão.

LOC 1: O que é que tu gosta de assistir na TV?

LOC 2: Da Disney Channel.

LOC 1: É? Quais os filmes? É filme? É desenho? O que é que é?

LOC 2: É filme.

LOC 1: Qual é o filme? Tem uma série? Alguma coisa que tu goste de assistir?

LOC 2: É série: “Diário de um Vampiro”.

LOC 1: Aí todo dia tu assiste?

LOC 2: Assisto.

LOC 1: E assiste novela também?

LOC 2: Assisto.

LOC 1: Gosta de ler? Gosta de ouvir música?

LOC 2: Gosto de ler, ouvir música... inclusive, eu tô lendo um livro agora.

LOC 1: Qual é?

LOC 2: “O Ladrão de Olhos”.

LOC 1: É legal?

LOC 2: É legal.

LOC 1: E gosta de ouvir o quê? Que tipo de música?

LOC 2: Pop.

LOC 1: É? Dá um exemplo do pop que tu gosta.

LOC 2: Justin Bieber, Demi Lovato, Selena Gomez...

LOC 1: Escuta muito? Escuta no celular ou no computador?

LOC 2: No celular.

LOC 1: E aí no final de semana? O que é que a Y faz?

LOC 2: Eu vou pra casa do meu pai.

LOC 1: Seus pais são separados.

LOC 2: São.

LOC 1: E tu costuma brincar de alguma coisa?

LOC 2: Sim. As minhas primas, a gente às vezes brinca de carimba, depois a gente vai pro shopping.

LOC 1: Qual o shopping que você frequenta?

LOC 2: O Shopping Iguatemi; e agora, que tá bem pertinho, o da Parangaba, né, também.

LOC 1: Fica mais perto, né?

LOC 2: Fica mais perto.

LOC 1: O que eu ia te perguntar era com relação ao teu futuro, como é que tu se vê daqui a alguns anos.

LOC 2: Eu quero ser médica.

LOC 1: Esse é um desejo que acha que é possível de realizar?

LOC 2: Acho que sim. Também, uma das minhas primas também é médica, aí a outra também já tá se formando em Medicina, também...

LOC 1: Então tem o incentivo da família.

LOC 2: Tem.

LOC 1: Né? Ah, que bom, Y. Deixa eu te perguntar uma coisa: eu queria ver se eu tinha a oportunidade de visitar alguns de vocês nas casas de vocês, pra ver como é que vocês usam o computador em casa e tal... você acha que teria alguma chance?

LOC 2: Acho que sim, uma segunda-feira, um domingo, minha mãe tá em casa.

LOC 1: É? Aí eu vou pedir pra tu anotar aqui teu telefone pra eu te ligar. Tipo assim, “Y, eu posso ir?”. É bem rápido, não é uma coisa demorada.

LOC 2: Aham.

LOC 1: Tá? Aí a gente combina. Tu fala com ela, vê se ela permite... aí eu vou lá, tá?

LOC 2: Uhum. Certeza.

LOC 1: Obrigada.

APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.

O abaixo-assinado, Vera Búria Barbosa da S., RG nº 92447256, declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ___/___/___

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Vera Búria B. da Silva Vera Búria

Nome da criança

Francisco Wendel Barbosa Coelho

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante 14.11.13 Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante 14.11.13 Andrea

6^oA**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:
 Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.

O abaixo-assinado, Paulo Sérgio Siqueira, RG nº 9107001700 declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, / /

Nome do responsável	Assinatura do responsável	
<u>Paulo Sérgio Siqueira</u>	<u>Paulo Sérgio</u>	
Nome da criança		
<u>Mathews Rodrigues Siqueira</u>		
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
<u>Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante</u>	<u>14.11.13</u>	<u>Andrea</u>

Nome do profissional que aplicou o	Data	Assinatura
<u>TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante</u>	<u>14.11.13</u>	<u>Andrea</u>

6^oA**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:
 Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.

O abaixo-assinado, Danielle de Sousa, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 10, 11, 13
Nome do responsável Danielle de Sousa Alves **Assinatura do responsável**
Nome da criança Lucas Gabriel Alves Cavalcante
Nome do pesquisador Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante **Data** 14.11.13 **Assinatura** Andrea
Nome do profissional que aplicou o TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante **Data** 14.11.13 **Assinatura** Andrea

6ª

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Maria Silênia da Silva | *Maria Silênia da Silva*

Nome da criança

Pedro Luis da Silva Ferreira

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante | 14.11.13 | *Andrea*

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante | 14.11.13 | *Andrea*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Francisco Aret Silva de Oliveira

Nome da criança

Luiziana Kelly Alves Fernandes

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

19.11.13

Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

19.11.13

Andrea

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: **3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Pe. Jaqueline G. Souza

Pe. Jaqueline G. Souza

Nome da criança

Ingrid Emilly Galdino de Souza

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, Maria Ríbia de Almeida Souza, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 29/11/2013

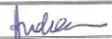
Nome do responsável Assinatura do responsável

Maria Ríbia de Almeida Souza 

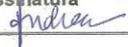
Nome da criança

Daniel Lucas de Almeida Souza

Nome do pesquisador Data Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante 14.11.13 

Nome do profissional que aplicou o TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante Data Assinatura

14.11.13 

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 19/11/2013

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Marcia M. Soares Jorge | Marcia M. Soares Jorge

Nome da criança

Francisco Renan Farias Gomes

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
 Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
 Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
 Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 20/11/2013

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Elenilze V. Silva

Elenilze V. Silva do filho

Nome da criança

Elaine Haynara

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

19.11.13

Andrea Pinheiro

Nome do profissional que aplicou o
 TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Data

Assinatura

6ª

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.

O abaixo-assinado, Marília R. Sena, RG nº 2162190016 declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 02/12/13

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Marília Sena.Marília Sena.

Nome da criança

Yasmin Sena Santos

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13Andrea

6º A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Benedita Bisbea de Castro Benedita Bisbea de Castro

Nome da criança

Alana Bisbea de Castro

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

12.11.13

Andrea Pinheiro

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

6ºA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**
Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, Karine G. P. dos Santos RG nº 91018021240 declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 17/11/13.

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Karine Gouveia Pontes dos Santos | Karine Gouveia Pontes dos Santos

Nome da criança

Yara Pontes dos Santos

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante | 14.11.13 | [Assinatura]

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante | 14.11.13 | [Assinatura]

6ª

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: **3366.8338.**

O abaixo-assinado, Stenio Jose Pascoal Araujo, RG nº 20052012336964 declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 19/11/2013

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Stenio Jose Pascoal Araujo

Nome da criança

Olindina Maria Rodrigues Araujo

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

62A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**, da Universidade Federal do Ceará.

A criança não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O (a) seu (sua) filho (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, você também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes através do uso do computador em sala de aula.

Para a pesquisa, o estudante será entrevistado, e serão feitos registros em foto e vídeo. A entrevista será gravada e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento a criança será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade da criança será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: **ANDREA PINHEIRO PAIVA CAVALCANTE**

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Endereço **RUA WALDERY UCHOA, 01** Telefones p/contato: **3366-9457 e 9982-2669.**

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338.**

O abaixo-assinado, _____, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa acima descrita sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu filho(a) ou a qualquer outro. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, 18/11/13

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Francisca Jaqueline G. Souza | Francisca Jaqueline G. Souza

Nome da criança

Tris Raina Galdino de Souza

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

Nome do profissional que aplicou o

Data

Assinatura

TCLE Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

14.11.13

Andrea

ANEXOS

ANEXO A - SLIDES

A importância de manter a escola limpa..

A escola é um lugar onde aprendemos e por isso
devemos cuidar dela pois não somos nós que
limpamos por isso temos que cuidar dela....

Vamos cuidar dela...

Vamos mante-la limpa..

Que além de cuidarmos dela ainda ajudaremos

Os professores que limpam a escola.....!!!!

A importância de manter a escola limpa..

A escola é um lugar onde aprendemos e por isso
devemos cuidar dela pois não somos nós que
limpamos por isso temos que cuidar dela....

Vamos cuidar dela...

Vamos mante-la limpa..

Que além de cuidarmos dela ainda ajudaremos

Os professores que limpam a escola.....!!!!



A Natureza

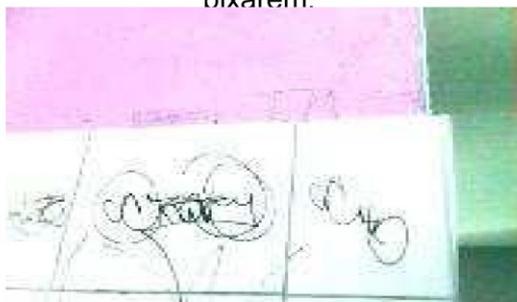


A quadra

Porque não tem um teto do lado da quadra e é para colocar e não deixem os alunos pixarem. E a quadra é um lugar esportivo e tem que jogar com a quadra sem água mas quando chove alaga a quadra.



A pixação é uma coisa muito idiota por isso que não pode os alunos pixarem.



A quadra é um lugar esportivo para nós jogar mas tem dia que a quadra fica com água e é ruim de jogar.



- Na quadra tem uma pintura que é legal mas a quadra sem uma rede é ruim.



A quadra da escola



A cesta de basquete esta acabada



Como e lindo a natureza



Ass:iury



A quadra e a pichação



A pichação dentro da escola causa um transtorno maior para a nossa educação por que a prefeitura nos traz pouco dinheiro.



Agora um pouco sobre o cearense

A QUADRA



A amizade

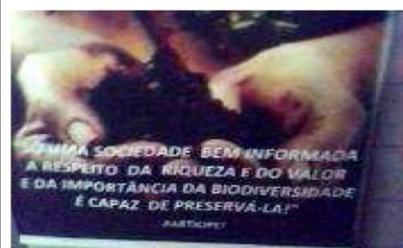
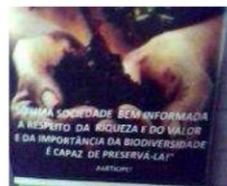
A amizade é muito bom
Quando você estiver
Triste ele pode te alegrar
Quando você estiver com saudade
Ele pode te ajudar a superar o seu sofrimento
Por isso nos temos que ter pelo menos 10
amigos
Eu mando um beijo para os meus melhores
amigos <3



As plantas e o meio ambiente

Observando algumas partes da escola, eu percebi que algumas plantas não estavam em bom estado (algumas muitas e secas), sendo que isso pode prejudicar o nosso meio ambiente

Em algumas dessas situações, eu também encontrei algumas lixeiras fora de ordem (alguns lixos que deveria estar na lixeira de plástico estavam em outras lixeiras). Para mim todos deveriam ajudar a manter a nossa escola sempre limpa, pois estaremos ajudando a nossa vida e de tantas outras pessoas.



Desenvolvimento para a leitura



Desenvolvimento para a leitura



Desenvolvimento para a leitura



Desenvolvimento para a leitura



O futebol

O futebol é um jogo que qualquer criança do mundo inteiro queria jogar também e um jogo que outras crianças não querem jogar.

Um menino com uma bola de futebol olhando um campo de futebol



Um espaço recreativo



Uma quadra de futebol



0 patio



0 patio



0 patio



0 patio



0 patio



0 patio



ANEXO B – CARTAS

9/06/2013

Carta para os meus pais.

Essa carta foi feita para pedir a vocês que deixem eu participar das manifestações por indico que eu quero participar da luta contra os crimes do governo, eu quero está na história do Brasil.

Eu sei que é perigoso mas eu já mandei a carta para a polícia, não se preocupem por que Deus está com mim.

Com amor Mãe !!! Te Amo.

Brasil acordou.

LOVE

FORONI

Carta para a Polícia

21/06/2013

Eu gostaria de participar das manifestações. Porque eu quero um futuro melhor para o meu País, eu gostaria também de mudar o Brasil. E também quero participar da história do Brasil.

Eu gostaria que tivesse menos violência tanto da polícia quanto da população. Eu sei que a maior via esta na polícia mas a polícia atira as pessoas. Por favor não foge falar de violência às mulheres. Nós estamos simplesmente lutando pelos nossos direitos, gostaria de participar da manifestação sem violência.

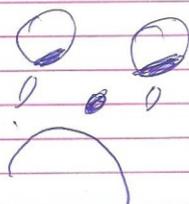
Assim que eu terminar esta carta. Pedido

Paiz

Danielle

assinado: Danielle

Não eu te amo deha eu participa da manifestação. Eu sei que é perigoso mas eu já mandei a carta para a polícia. Ta tudo em paz eu quero mudar o Brasil. Eu quero participar da história do Brasil.



Danielle

Para meus Pais;
Eu quero Participar dessa manifestação
mas Participar sem violência Por favor
Mãe Eu quero Participar muito Porque
é muito importante Para nosso
País

Para Polícia;
Essas Pistas são erradas fazendo essas
manifestações com violência mas essas
Polícias Também são errada abrandando
Temos de Brincar nas Pistas Eu estou
falando isso Porque se eu não Fizer
manifestação eu fizera sem violência.

DANIEL LUCAS



DATA
06/13

Senhores Policiais,

Gueira Participar da manifestação, mais
tenho alguns medos tipo:

- Ser violentado.
- Ser baleado.
- e etc...

Eu ~~estou~~ ^{quero} muito ir, para poder repre-
sentar meu país e todas aquelas
pessoas que não podem ir, por
motivos pequenos como: pessoas
idosas, crianças, pessoas doentes e etc...
Quero muito que a gente consiga
conquistar o que nós queremos:

- Educação
- Saúde
- Segurança e etc...

De: ~~Claine~~ Claine

Para: Vocês policiais



PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

credeal

DSTQQSS

AVALIAÇÃO de Geografia

22/06/13

Nome: José Luiz do Nascimento Mendes
 Eu devo participar do manifestação de
 Brasil para fazer o Brasil melhor e dar
 prazer ~~para~~ para a vida a melhoria da
 vida de todos e lutar por isso
 do presidente A todos para junto
 para GUERRA Brasileira GUERRA do Brasil
 inteiro e os Unidos que não para
 na Sibéria do Brasil. Eu amo
 o Brasil melhor e de todo do Brasil
 Porque meu país é legal Brasil
 eu Td amo.

Policial: A polícia NÃO tem nada
 a ver com a manifestação porque
 eles não são eles mesmos legal e
 a polícia NÃO para.

Carta para a Polícia

21/06/2013

Eu gostaria de participar das manifestações. Porque eu quero um futuro melhor para o meu país, eu gostaria também de mudar o Brasil. E também quero participar da história do Brasil.

Eu gostaria que tivesse menos violência tanto da polícia quanto da população. Eu sei que a maior via está na mão dos policiais 7 vezes a semana. Por favor, não faça falta de moralidade às mães. Nós estamos simplesmente lutando pelos nossos direitos, gostaria de participar da manifestação sem violência.

Assim que eu terminar essa carta. Obrigado



Geografia - 21-06/13



Avaliação de geografia

nome: Luana Sales Serie: 6ª



Eu quero participar da manifestação porque eu quero ajudar e pedir com eles mais educação e mais saúde e chama mais gente pra sua # Os Pais;



Eu quero participar da manifestação porque eu quero ajudar os pobres que passar mal quando vocês voltar Isala de Borracha, e também quando vocês jogar oprei de pimenta e ajudar os pobres não jogar pedras contra vocês, policiais;



Geografia

21/06/13

aluno Daniel Roberto de Brito

Eu quero participar da manifestação do Brasil porque eu quero gritar com as milhares de pessoas que participam. Eu não quero oblija eu sou quero falar a verdade para o governo e que eles estão fazendo com o nosso dinheiro e sendo eles não gastando o nosso dinheiro pra essa e não que saber da nossa educação o tempo que eles têm gastando não ficar sem segurança. Eu quero fazer mais parte de saúde pra nos quer de ficar nos pensando na essa. Nosso Brasil falta educação, segurança.

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPEAQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis

Pesquisador: Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19680114.7.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 622.509

Data da Relatoria: 22/04/2014

Apresentação do Projeto:

A perspectiva teórico-metodológica deste projeto leva em conta a necessidade da utilização de procedimentos qualitativos, visto que é a pesquisa qualitativa que se volta para a compreensão dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais bem como compreender a eficácia da aprendizagem na mediação com o computador em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a perspectiva juvenil na recepção e criação de saberes mediada por computadores em sala de aula;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não foram identificados riscos.

Benefícios: Possibilitar compreender como se dá o uso do computador em sala de aula, a partir da identificação das estratégias usadas pela escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto pretende investigar como se dá, no processo de aprendizagem, a mediação com o uso do computador na sala de aula, na modalidade um para um.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 622.509

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 23 de Abril de 2014

Assinador por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br