



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Djair Guedes Menezes**

**A Aprendizagem de Gênero Literário, Leitura e Interpretação de Texto de  
Estudantes do Ensino Médio de Itiúba Através de Computadores e Redes Sociais:  
um estudo de caso**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2017**

**Djair Guedes Menezes**

**Aprendizagem de Gênero Literário, Leitura e Interpretação de Texto de  
Estudantes do Ensino Médio de Itiúba Através de Computadores e Redes Sociais:  
um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Professor Doutor Miguel Almir Lima de Araújo

**FUNCHAL – 2017**

“Não se pode tirar alguma coisa do nada. A felicidade tem seu preço. Você tem que pagar por ela, Watson - pagar porque está interessado demais na beleza. Eu estava interessado demais na verdade; por isso, também paguei”.

Aldous Huxley, 1982, p. 277

## AGRADECIMENTOS

Ao grande arquiteto do Universo e criador de tudo que existe (Hb 11.10).

Aos meus professores da Universidade da Madeira pelo empenho e dedicação espartana na busca pelo conhecimento inovador em escolas brasileiras e portuguesas.

Aos meus professores brasileiros que juntamente com a DH2 nos abriram essa ponte de intercâmbio acadêmico.

Aos meus generosos e pacientes orientadores: Dr<sup>a</sup>. Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira e Dr. Miguel Almir Lima de Araújo.

À minha família pela compreensão e apoio incondicional com meu envolvimento nesta pesquisa.

A todos os amigos e companheiros da labuta que me abriram portas e facilitaram meu trabalho nas horas mais complexas.

## RESUMO

Este trabalho observou a prática da escrita por alunos do turno matutino do Colégio Estadual Ary Silva, em Itiúba, Bahia. Tinha como objetivo verificar a possibilidade de mudança de gênero literário com a produção e postagem de texto virtual. Para isso pretendeu analisar se havia inovação na aprendizagem de gênero literário, leitura e interpretação de texto por estudantes do Ensino Médio de Itiúba através de computadores e redes sociais. O trabalho constituiu-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso etnográfico, através da observação participante de conversas informais e de entrevistas semi-diretivas com os alunos, sua condição social, seu espaço geográfico e cotidiano, além do olhar ponderador de professores quanto ao uso de tecnologias e redes sociais. O estudo verificou quais as condições para produção de texto de acordo com as tecnologias mais utilizadas pelos estudantes e também analisou o conteúdo da escrita e de suas postagens em blogs, sites e outras redes sociais. Foi importante perceber que boa parte dos alunos trabalhava de forma mediadora e autônoma enquanto construía e compartilhava os textos sem qualquer preocupação ou desejo de apenas cumprir interesses do currículo escolar. Tal prática estava alicerçada aos ideais pedagógicos de aprendizagem não-diretiva, autônoma e mediadora que permeiam as teorias pedagógicas interacionistas. Os resultados finais revelaram que os textos produzidos pelos alunos adolescentes em redes sociais eram produções múltiplas que em geral não tinham compromisso com os modelos tradicionais. Identificou-se nos acessos da postagem virtual um gênero de escrita diversificado, que ainda se desenvolve numa fase de transição, bem próximo das características do sujeito pós-industrial do século XXI.

Palavras-chave: gênero literário, virtual, inovação, escrita, mediadora.

## ABSTRACT

This paper has observed the practice of writing of the students of the morning period of the State High School Ary Silva, in the city of Itiúba, Bahia. It had as aim to verify the possibility of change of the literary genre with the production and publication of virtual texts. In order to do so, it aimed to analyze if there was innovation in the literary genre learning, reading and interpretation of texts by high school students through computers and social networks. The dissertation is constituted by a qualitative research, an ethnographic case study, through the participating observation of informal conversations and semi-directive interviews with the students, their social condition, their geographic and daily space, besides the weighted view of the teachers about the use of technologies and social media. The study verified what are the conditions to the production of texts according to the technologies more used by the students and also verified the content of their writing and blog publications, sites and other social media. It was important to notice that a good part of the students worked in a mediator and autonomous manner as they constructed and shared the texts with no preoccupation or desire to fulfill the requirements of the scholar curriculum. Such practice was rooted to the pedagogical ideals of the non-directive, autonomous and mediated learning that permeate the pedagogical interactive theories. The final results revealed that the texts produced by the teenager students in social media were multiple productions that generally did not have the compromise with the traditional models. It was identified in the access to the virtual publication, a diversified genre of writing that is still being developed, very near to the characteristics of the post-industrial subject of the XXI century.

Keywords: literary genre, virtual, innovative, writing, mediator.

## RÉSUMÉ

Ce travail a observé la pratique de l'écriture par les élèves de l'équipe du matin du Collège Ary Silva, à la ville d'Itiúba, dans l'état de Bahia, Brésil. Il visait à vérifier la possibilité de changer le genre littéraire avec la production et l'affichage de texte virtuel. Pour ce faire, il visait à analyser s'il y avait une innovation dans l'apprentissage du genre littéraire, la lecture et l'interprétation du texte par les étudiants du lycée d'Itiúba à travers les ordinateurs et les réseaux sociaux. Le travail consistait de recherche qualitative, d'étude de cas ethnographique, par l'observation participatif de conversations informelles et d'interviews semi-directifs avec les élèves, leur condition social, leur espace géographique et quotidien, comme du regard pondéré des enseignants par rapport l'utilisation de la technique et les réseaux sociaux. L'étude a vérifié les conditions de production d'un texte selon les technologies les plus utilisées par les élèves et également analysé le contenu de l'écriture et ses messages sur les blogs, sites Web et autres réseaux sociaux. Il était important de se rendre compte que beaucoup d'élèves ont travaillé de façon indépendant et médiatrice tout en construisant et en partageant les textes sans aucun souci ou le désir de satisfaire seulement les intérêts du programme scolaire. Cette pratique était basée sur les idéaux pédagogiques de l'apprentissage non-directif, autonome et médiateur qui imprègnent les théories pédagogiques interactionnistes. Les résultats finaux ont révélé que les textes produits par les élèves adolescents dans les réseaux sociaux étaient des productions multiples qui, généralement, n'avaient aucun engagement avec des modèles traditionnels. A été identifié dans les accès de l'affichage virtuel un genre d'écriture diversifié, qui se développe encore dans une phase de transition, très proche des caractéristiques des gens de la post-industriel du 21ème siècle.

Mots-clés: genre littéraire, virtuel, innovation, écriture, médiateur.

## RESUMEN

Este trabajo observó la práctica de la escritura por alumnos del turno matutino del Colegio Estadual Ary Silva, en Itiúba, Bahía. El objetivo era verificar la posibilidad de cambio de género literario con la producción y el envío de texto virtual. Para eso pretendió analizar si había innovación en el aprendizaje de género literario, lectura e interpretación de texto por estudiantes de la escuela secundaria de Itiúba a través de ordenadores y redes sociales. El trabajo se constituyó de una investigación cualitativa, un estudio de caso etnográfico, a través de la observación participante de conversaciones informales y de entrevistas semi-directivas con los alumnos, su condición social, su espacio geográfico y cotidiano, además de la mirada ponderadora de profesores, al uso de tecnologías y redes sociales. El estudio verificó las condiciones para la producción de texto de acuerdo con las tecnologías más utilizadas por los estudiantes, analizó el contenido de la escritura y de sus posturas en blogs, sitios y otras redes sociales. Fue importante percibir que la mayoría de los alumnos trabajaron de forma mediadora y autónoma mientras construían y compartían los textos sin ninguna preocupación o deseo de apenas cumplir intereses del currículo escolar. Tal práctica estaba basada en los ideales pedagógicos de aprendizajes no directivos, autónomos y mediadores que relacionan las teorías pedagógicas interaccionistas. Los resultados finales revelaron que los textos producidos por los alumnos adolescentes en redes sociales eran producciones múltiples que en general no tenían compromiso con los modelos tradicionales. Se identificó en los accesos de la entrada virtual un género de escritura diversificado, que aún se desarrolla en una fase de transición, muy cerca de las características del sujeto post-industrial del siglo XXI.

Palabras clave: género literario, virtual, innovación, escritura, mediadora.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>ii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>v</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>8</b>
<b>A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DA ESCRITA NAS REDES SOCIAIS</b> .....	<b>8</b>
1.1. As condições críticas do uso tecnológico para uma inovação paradigmática da escrita.....	8
1.2. Os dilemas relacionados ao uso das tecnologias com propósitos inovadores.....	17
1.3. A liberdade de aprendizagem da escrita em contraste com o currículo ....	21
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>29</b>
<b>AS BASES TEÓRICAS PARA UMA AUTONOMIA DA ESCRITA</b> .....	<b>29</b>
2.1. Construcionismo e autonomia da escrita nas redes sociais .....	29
2.2. as relações mediadoras interacionistas.....	37
2.3. As bases teóricas geradoras de uma autonomia da escrita .....	42
<b>2ª PARTE – O ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>50</b>
<b>A METODOLOGIA E A SUA DIALOGICIDADE</b> .....	<b>50</b>
3.1. Investigação qualitativa.....	50

3.2. A pesquisa de abordagem etnográfica .....	54
3.3. O estudo de caso etnográfico .....	57
3.4. Instrumentos para coleta de dados .....	64
3.4.1 A observação participante .....	66
3.4.2 As entrevistas .....	67
3.4.3 Análise do conteúdo .....	69
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>73</b>
<b>PROCEDIMENTOS CONTEXTUAIS E ANÁLISE DA ESCRITA NAS REDES SOCIAIS.....</b>	<b>73</b>
4.1. Onde habitam e atuam os sujeitos .....	73
4.1.1 Local de encontro com os sujeitos e suas ações .....	74
4.2. Os protagonistas das ações da escrita e postagem de textos (alunos): e os coadjuvantes (professores).....	76
4.2.1 O contexto social dos estudantes.....	78
4.3. As tecnologias utilizadas pelos estudantes .....	81
4.3.1 Como os professores veem a aprendizagem com o uso de tecnologias .....	83
4.3.2 O tipo de texto que um aluno produz no celular .....	89
4.4. Análise da produção e postagem de texto nas redes sociais .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>
Anexo A – Carta de Autorização .....	122
Anexo B – Anotações da Caderneta de Observação.....	123
Anexo C – Entrevistas .....	128
Anexo D – Planta do Colégio Estadual Ary Silva .....	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderneta, celular e <i>notebook</i> (material de registro) .....	65
Figura 2 - A cidade de Itiúba entre as serras.....	74
Figura 3 - O Colégio Estadual Ary Silva .....	75
Figura 4 - Jurados na culminância dos Projetos Estruturantes 2015 no CEAS	81
Figura 5 - Alunos com celulares durante intervalo de aula.....	82
Figura 6 - No corredor do colégio alunas conferem redes sociais pelo celular.	88
Figura 7 - A aluna B.T., conversas, entrevista, e anotações no celular .....	90
Figura 8 - Bate-papo informal de alunos sobre o uso das redes sociais.....	91
Figura 9 - O aluno C.D., entrevista e postagem de textos em blog.....	92
Figura 10 - Blog Coisas Minhas, C.D. <a href="http://c.coisasminhas.blogspot.com/">http://c.coisasminhas.blogspot.com/</a> ....	94
Figura 11 - O aluno C.D. ganhou duas vezes o prêmio pelo melhor Conto na consolidação dos Projetos Estruturantes em 2014 e 2015 .....	96
Figura 12 - Fanfics e histórias.....	97
Figura 13 - Perfil no site Nyah!, I.S. < <a href="http://fanfiction.com.br/u/78745/">http://fanfiction.com.br/u/78745/</a> > .....	98
Figura 14 - Blog Rimas de Uma Estação <a href="http://i-msd.blogspot.com.br/">http://i-msd.blogspot.com.br/</a> .....	101
Figura 15 - Tumblr A Otimista, Í. R. < <a href="http://a-otimista.tumblr.com/">http://a-otimista.tumblr.com/</a> > .....	102
Figura 16 - Tumblr All Virtues, L. C., <a href="http://all-virtues.tumblr.com/">http://all-virtues.tumblr.com/</a> .....	104
Figura 17 - Comunidade no Facebook, Mais Amor Por Favor .....	105

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

AC – Atividades Complementares

CEAS – Colégio Estadual Ary Silva

CET - Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia

CNE-CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EJA – Educação para Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HQS – Histórias em Quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia

TAL – Tempos de Arte Literária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu como fruto das inquietações críticas levantadas na caminhada com alunos do Ensino Médio, percurso feito com o olhar da reflexão sobre os processos da escrita. Procurou investigar se havia inovação na aprendizagem de gênero literário, leitura e interpretação de texto por estudantes do Ensino Médio de Itiúba através de computadores e redes sociais.

Os estudantes e os professores observados fazem parte de uma escola da Secretaria de Educação da Bahia. Eram do turno matutino, na faixa etária da adolescência, dos 15 aos 18 anos, e a pesquisa procurou registrar possíveis mudanças paradigmáticas na escrita desses alunos quando se ocupavam do espaço virtual, usando tecnologias e internet. Foi importante fundamentar a pesquisa com as ideias teóricas de Kuhn (2013), Fino (2008a, 2008b, 2011a), Sousa (1997, 2002a, 2002b), Brazão (2008), Sabirón (2011), Macedo (2009, 2010), Arrais & Sabirón (2011), Papert (1996, 2008), Barthes (1970, 1980), Derrida (2013) Toffler (1973, 2014) Morin (2011a, 2011b), e as orientações metodológicas de Yin (2005), Bogdan e Biklen (1994), André (2008), Amado (1980), e Bardin (2002).

Interessei-me pela prática da produção textual quando, em 2003, propus que meus alunos do Estágio Supervisionado escrevessem uma série de poemas e os expusessem. Tratava-se da turma do 2º ano A matutino de Magistério, do Centro Educacional Deocleciano em Jacobina. O trabalho era sobre *A Beleza e a Arte dos Nossos Poemas*. Com muito esforço e vontade aqueles jovens prepararam os poemas, mas muitos revelaram dificuldade para escrever. Questionei a dificuldade. A verdade é que muitos deles não tinham tido nenhum contato de leitura com as obras clássicas da Literatura Brasileira.

No interior do Brasil o respeito ao desenvolvimento da linguagem e ao conhecimento literário e linguístico é sempre cobrado como algo de valor máximo, mas sempre alcançado pela classe social mais elevada, cujos alunos estão muito mais preocupados com graduações de retorno econômico que lhes deem maior prestígio na sociedade.

Geralmente ouvimos diversas críticas relacionadas ao conhecimento linguístico dos alunos. É evidente que não devemos fechar os olhos e imaginar

que tudo está maravilhoso. Trabalhando numa escola pública, lidando com estudantes que vivem nas mais diversas camadas sociais, com todas as complexidades humanas, eu precisava visualizar fenômenos que revelassem mudanças paradigmáticas inovadoras, no processo da escrita em redes sociais.

Percebi que o interesse pelos textos ia além de teclas e visualização. Havia algo sendo escrito e divulgado. Os estudantes escreviam e compartilhavam textos em espaços cibernéticos interativos. Como se daria o comportamento cultural e social dos alunos naqueles espaços? Como escreviam? Os processos de leitura e escrita estariam diferentes? Como interpretavam? Com essas perguntas eu imaginei ter encontrado um caminho de pesquisa. Mas precisava também de uma justificativa norteadora e motivadora para trabalhar.

A confissão de Sabirón (2011, p. 37), de sua atração pelo cinema, especialmente pelo filme *Matrix*, alimentou minha motivação em buscar inovação na produção textual com a utilização das ferramentas tecnológicas e das redes sociais. Embora já soubesse que tais ferramentas também serviam como amostras panfletárias do tecnicismo, por outro lado, também sabia que a utilização das TIC nem sempre são uma forma de divulgar e favorecer o currículo dominante. Muitas vezes um sistema tradicional também se apossa de temas revolucionários para justificar e promover suas conquistas. Em determinados casos, a utilização de tais ferramentas é uma forma de estar em igualdade de condições para promover a conquista de um determinado espaço. Neste sentido, as metáforas do cinema soam como uma poesia imagética, crítica, e enriquecedora de conceitos para o nosso tempo.

Encorajei-me para a pesquisa lembrando-me das metáforas do cinema mudo de Charles Chaplin. Ele nasceu e cresceu no meio da efervescente revolução industrial, três anos depois da primeira projeção pública de cinema, (feita pelos irmãos Lumière), quando apareceram as primeiras tecnologias da ciência industrial, anunciando um maravilhoso mundo novo de luz e velocidade.

Chaplin aproveitou-se de toda aquela tecnologia que levava as massas para o cinema e criou o vagabundo Carlitos. Um personagem diferente. Um herói às avessas, que se apresentava ironizando e zombando do capitalismo industrial. Entretanto, seus adversários e seus críticos não dissociaram seus

discursos interpretativos de sua vida pessoal. Muitos críticos de sua época desenharam e interpretaram seus trabalhos apenas como o esboço cinematográfico de um ator libertino e comunista.

Quando se vê Chaplin ironizando a alta sociedade em diversos de seus filmes, é que se pensa que isso só foi possível porque ele tomou posse da indústria e da tecnologia cinematográfica de seu tempo para expressar sua arte. Em *O Grande Ditador* (1940), ele cria uma sátira questionando a opressão ao povo judeu. Em *Tempos Modernos* (1936), o mudo palhaço Carlitos falava contra as humilhações de confinamento tirânicas do industrialismo para com os operários, e também das necessidades que passam aqueles que são das classes mais pobres, vivendo à margem da sociedade. As duas fitas criticam o desenvolvimento industrial e a banalidade do uso e da criação excessiva de parafernalias tecnológicas com utilidades e necessidades questionáveis.

Além dos filmes mudos de Chaplin, há um filme que conta parte da história de Nelson Mandela e ilustra bem essa arte da tomada de símbolos matriciais opressores: *Invictus* (2009). Diante da visão clara da complexa convivência entre negros e brancos, sabedor de que o *Rugbi* era o esporte do branco opressor, Mandela percebeu que se torcesse por um time matricialmente branco haveria uma forma de unir a nação, porque incentivaria os negros a torcer pela seleção Sul-Africana (*Springboks*), totalmente representada por aqueles que outrora dominavam e oprimiam. E aconteceu. Seguindo o exemplo de Mandela, negros e brancos se uniram em torno dos *Boks* cantando um hino africano (em cinco idiomas nativos) que dizia: Deus abençoe a África. A união criou uma sinergia de convergência sentimental nacional tão forte, que fez o questionado time dos *Boks* ser elevado à condição de campeão em 1995, na Copa do Mundo de *Rugbi*, derrotando a seleção da Nova Zelândia (os *All Blacks*). O *Rugbi* era visto como símbolo do *Apartheid*, mas a intervenção de Mandela inverteu o significado cultural do *Rugbi*, e o transformou em um símbolo de união, liberdade e oportunidade para o seu povo.

É verdade que muitas análises sociais dependem da perspectiva do olhar de cada cultura. O mundo admirável não é tão novo para a História, mas suas tecnologias são moderníssimas, e provocam mudanças aceleradas no conhecimento científico e na produção industrial. É preciso então perceber o

mesmo nível de pedagogia educacional, numa reflexão crítica e questionadora, que esteja rompendo com a ideia de um currículo tradicional, unificado sob os interesses da hegemonia de produção; que perceba os grupos culturais, liberando espaço para o posicionamento protagonista de suas micro-presenças.

Com a chegada dos computadores, a dificuldade com a leitura e a produção de texto continuou se acentuando. Mas com a evolução da rede percebi que havia um grupo de jovens que agora lia na tela com uma frequência mais acentuada. E o que liam? Liam as informações jornalísticas ou esportivas nos *sites* e nos *blogs*, além de acessar páginas de entretenimentos variados. E me perguntei se tais alunos estariam mudando o comportamento, o hábito de leitura, interpretação e formato de escrita no espaço virtual das redes sociais.

As articulações paradigmáticas e criadoras de um novo formato de gênero literário ou linguagem da escrita pareciam se insinuar nas redes sociais, ou perpassar pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Foi isso que me fez olhar para as ferramentas tecnológicas. Não buscava a tecnologia como um fim, e sim, a linguagem da escrita: produções textuais, leitura e interpretação.

Nunca pretendi pesquisar sobre o uso de computadores ou de tecnologias da informação. Minha busca foi sempre pelo artesanato da escrita e da linguagem literária. Pretendia ver como meus alunos se desenvolviam com a produção de texto e o conhecimento da língua. Mas eles estavam envolvidos com computadores, notebooks, tablets e celulares. Como ver desenvolvimento da linguagem nesse ambiente?

A pesquisa justifica-se por ser perceptível que uma boa parte dos alunos lê e escreve enquanto acessa as redes sociais. Alguns leem artigos, reportagens, e produzem e postam textos em sites e blogs. Peritos em acessos na internet, os jovens estudantes trabalham a escrita e postagem de textos com ilustrações de imagens e até com adição de sons ou legendas chamativas. Suas produções são muitas vezes entrelaçadas com as ideias da Literatura, do Cinema, das HQs e da Tv.

Dividi a dissertação em duas partes. Na primeira parte há dois capítulos de fundamentação dos referenciais teóricos; na segunda parte há dois

capítulos para tratar dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa resultante de um estudo de caso etnográfico.

Na primeira parte, no primeiro capítulo, tratei das questões relacionadas às condições críticas do uso das TIC na produção textual. Tais condições perpassam pelos postulados de ações paradigmáticas inovadoras defendidas por Kuhn (2013), Morin (2011b), Papert (2008) e Fino (2008b, 2011a). Trabalhei com o pensamento de Papert (1996, 2008), Fino (2011a, 2015), e Freire (1984) sobre os dilemas relacionados ao uso de tecnologias com propósitos autônomos e inovadores. Para refletir sobre os contrastes entre o currículo tradicional e a liberdade autônoma na escrita dos alunos trabalhei com as ideias de Althusser (1980), Bourdieu (1995), Goodson (1997), Apple (1999) e Sousa (2011). Nas relações do sujeito com a globalização incluí o pensamento de Toffler (1973, 2014), Sousa (2002a), Morin (2011b, 2012), e Bauman (2008).

Na primeira parte, segundo capítulo, abordei as teorias de aprendizagem com mediação autônoma procurando ver as possibilidades de se aprender aprendendo, enquanto se produz textos nas redes sociais. As ideias construcionistas de Papert (1996, 2008) ligadas às noções de relações mediadoras construtivistas e interacionistas de Vigotski (2010), Piaget (2010, 2014), Rogers (1985), e, todo o processo de aprendizagem autônoma, baseado nos estudos de Teixeira (2010), analisando as ideias defendidas por Dewey, além das concepções de autonomia, com a pedagogia libertadora, de Freire (2003).

Na segunda parte, terceiro capítulo, defini a metodologia qualitativa de abordagem etnográfica para a realização da investigação; defini o método, os procedimentos metodológicos e os tipos de instrumentos e estratégias para a realização do trabalho. Trabalhei também com a seleção dos sujeitos e do local da pesquisa. Segui as orientações de trabalho de Yin (2005), Macedo (2009, 2010), Sabirón (2011), Arrais & Sabirón (2011), Fino (2008a, 2011b), Sousa (1997, 2003), Sousa & Fino (2007), Bogdan & Biklen (1994), André (2008), Amado (2014), e Bardin (2002), além do acréscimo das informações do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Ary Silva (PPP 2014).

Na segunda parte, no quarto capítulo, trabalhei a análise do conteúdo e a interpretação dos resultados alcançados com os sujeitos investigados, relacionados às condições de produção textual nas redes sociais com a utilização das TIC. Nesta última parte, os fenômenos são analisados observando as possibilidades de mediação e autonomia na construção da linguagem literária. Foi importante perceber neste trabalho as condições de liberdade e autonomia construcionista que os alunos desenvolvem para a escrita e a postagem de textos. Havia uma relativa diversificação de gênero literário nas produções textuais que eram expostas em sites, blogs e redes sociais. Os trabalhos de escrita dos alunos eram produções com características fragmentárias de textos curtos, com ilustrações de imagens coloridas, com pequenos parágrafos; cujas sentenças seguiam um padrão de oralidade e coloquialidade própria da adolescência; os textos revelavam também um certo sentimentalismo oscilante e complexo; não havia nenhum compromisso com a linearidade e os pequenos textos estavam sempre cercados de hipertextos diversificados.

Os aspectos das condições sociais e culturais dos alunos também se evidenciam no trabalho. Percebe-se que todas essas mudanças da visão artística estão envolvidas com as condições sociais dos sujeitos, seguindo um caminho de produção já pensado por Barthes (1975), de que a literatura não pode ser produzida como reflexo intemporal. Tudo que se escreve interpreta a vida real de um momento presente, mesmo que fale de algo ocorrido num passado distante. Para Barthes, a escrita envolve “um conjunto de práticas e de valores situados numa dada sociedade” (BARTHES, 1975, p. 10). Na mistura interconectada surge um novo texto, uma nova forma de literatura, própria de sua época, ainda que em fase de transição. Muitos estudantes adolescentes compartilham textos e procuram desenvolver uma estética virtual de amostra da linguagem escrita com uma interação de comunicação literária lúdica e mediadora.

## **1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1

### A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DA ESCRITA NAS REDES SOCIAIS

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”*

*(Camões, 1595 - soneto 092)*

#### 1.1. As condições críticas do uso tecnológico para uma inovação paradigmática da escrita

A palavra inovação tem o sentido de mudança. Mudança com criatividade. Para se inovar, é preciso criar um modelo que vá além do que já foi dito e visto. Não basta ser apenas criativo, ou mudar palavras e conceitos. As ideias precisam ser vistas como inéditas no conceito de aprendizagem quando se pensa em educação.

Uma visão de inovação precisa de muita reflexão e critérios críticos equivalentes a uma linha de pesquisa que tenha preocupações sociais e culturais independentes. A inovação é sempre acompanhada de uma prática de ruptura com os paradigmas tradicionais. Segundo Fino (2008b, p.1), “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas” em contextos de aprendizagem incomuns aos habituais contextos tradicionais de ensino das escolas.

Está declarada a crise no velho paradigma fabril. Como dizia Kuhn, as crises conduzem a mudanças de paradigma. E diluem-se na mudança. No entanto, o próximo paradigma educacional não cairá do céu, como do céu não caiu o anterior. Ele foi imaginado, inventado para responder a necessidades muito concretas, segundo uma perspectiva económica de se conseguir o máximo (de instrução) com o mínimo (de investimento), por pessoas que, na opinião de Toffler lograram uma solução genial. O próximo paradigma cristalizará também em torno do génio humano (SOUSA & FINO, 2008, p. 11).

No entender de Fino (2008b), a inovação pedagógica não surge de fora. Ela brota do interior da escola ou de um processo cognitivo construtivista no

local de aprendizagens. São as ideias que, segundo Kuhn (2013), rompem com o paradigma estabelecido, gerando novos modelos, que não são aliados das práticas curriculares em vigência. Toda necessidade de inovação está voltada para a “criação de novos contextos de aprendizagem” (FINO, 2011b, p. 102).

Fino (2009) entende que inovação tecnológica nem sempre traz inovação pedagógica. Computadores são ferramentas tecnológicas. Deste modo, compreende-se que os computadores não deveriam ser usados como amostra concreta de modernização curricular, a não ser que, criativamente, seus programas pudessem permitir que os alunos desenvolvessem aprendizagens com autonomia mediadora. A inovação “não reside na tecnologia, mas na forma como esta é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora” (BRAZÃO, 2008, p. 45). Os computadores até podem servir como ferramentas de aprendizagem inovadora, desde que permitam ou possibilitem características libertárias e criadoras dos estudantes.

A tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição. Mas a tecnologia não é a inovação (FINO, 2009, p. 14).

Segundo Fino (2009), a inovação pedagógica envolve mudanças qualitativas que sejam críticas em relação ao sistema tradicional estabelecido. Podem até surgir mudanças e revoluções paradigmáticas com a utilização de tecnologias, desde que sejam críticas e reflexivas. “Como diria Thomas Kuhn, os impasses paradigmáticos apenas se resolvem mudando de paradigma, através da negação do paradigma anterior. Negação e descontinuidade” (FINO, 2013, p. 69).

Segundo Oblinger (1995 apud Brazão 2008), cada geração de jovens teve suas características apropriadas para a geração de mudanças em relação às tecnologias, e cada uma delas carregou consigo uma evidência titular na história: Veteranos (1900 – 1946), Geração preponderante; Baby Boomers (1946 – 1964), Geração do ego; Geração X (1965 – 1982), Geração da inovação; Geração Net (1982 – 1991), Geração do fim do milênio. Recentemente, tem se falado da Geração Pós-milênio (pessoas nascidas a partir de 2001), que se juntaram à Geração X, e à Geração Net. As três

gerações estão bem presentes hoje e já não conseguem mais trabalhar desligadas totalmente das TIC. Os jovens oriundos destas três gerações são adolescentes na casa dos 15 aos 18 anos, apelidados também de Geração *touch*. Esta é a Geração de jovens que frequenta o Colégio Estadual Ary Silva no turno matutino. Tais jovens cresceram ligados com o mundo virtual da internet e com a viralização digital das redes sociais acessadas em PCs (computadores pessoais), celulares, *notebooks* e *tablets*.

Fino (2001b), em seu trabalho sobre a construção de uma nova cultura escolar, quando discute a Geração Nintendo, analisando as novidades tecnológicas, desde a Geração de 50, afirma que tais tecnologias se acentuaram na atualidade:

As crianças da última década do século XX cresceram num ambiente saturado de tecnologia. Em grande parte dos lares das crianças urbanas do genericamente conhecido por mundo ocidental, para não dizer, na maioria, existe telefone, televisão, incluindo recepção por satélite ou por cabo, receptor estereofônico de FM, leitor de CD e ou DVD, vídeo-gravador e câmara de vídeo, micro-ondas, computador, modem para a ligação à Internet, entre toda uma gama de electrodomésticos sem a presença dos quais é difícil imaginar a vida de todos os dias (FINO, 2001b, p. 1).

A Geração pós-industrial parece demonstrar grande necessidade para consumir rapidamente tudo aquilo que lhe dê satisfação. O hedonismo neoliberal parece dizer isso em todas as culturas globais a todo momento. Do outro lado há uma característica narcisista com a exposição constante de fotos e mensagens que parecem querer mostrar os sujeitos em celebração permanente. Todos querem fazer o que gostam e o que desejam. Mas também disseminam uma multiplicidade de ideias complexas, próprias da virtualidade *cibernética* do ser pós-industrial.

As novas gerações de pessoas marcadas pelo acesso tecnológico e virtual parecem também mudadas com as novas condições para a produção de texto, leitura e interpretação. É a Geração da internet.

Para Oblinger (2005b apud Brazão, 2008) alguns aspectos são caraterísticos da Geração Net:

- São pessoas que nasceram e cresceram num ambiente de tecnologia, e movem-se com naturalidade do mundo real para o virtual, construindo textos e comunicando-se com imagens;
- Os sujeitos da Geração Net estão sempre conectados pela internet através de dispositivos móveis;
- São pessoas ávidas na busca pela informação;
- Os sujeitos da Geração Net cresceram com os jogos de vídeo e aprendem bem por descoberta;
- Os indivíduos da Geração Net são comunicadores e gravitam para atividades que promovem e reforçam a interação.

Com tais características, a geração de jovens que está na faixa etária dos 15 aos 18 anos não apresenta nenhum estranhamento no contato com tecnologias. Teriam estranhamento com a vida em um mundo sem internet e sem redes sociais.

Os americanos Oblinger & Oblinger (2005a), num estudo sobre os hábitos dos jovens, relativamente à utilização da tecnologia, afirmam que as crianças da Geração Net começaram a usar computadores entre as idades de cinco e oito anos, numa percentagem de 20%, quando eles se popularizaram nos lares americanos. Hoje todos os estudantes da Geração Net usam computadores com ligação on-line de forma preponderante (BRAZÃO, 2008, p. 50).

Com o surgimento das tecnologias e a possibilidade interacionista da liberdade e da autonomia criativa dos usuários na internet, culturas e linguagens múltiplas permearam o mundo que McLuhan (1995) chamou de aldeia global, um mundo que Toffler (1973), viu como de rupturas e transformações aceleradas, mas também de reprodução social. Um mundo complexo, onde a novidade contrapõe-se com os elementos tradicionais, buscando novos modelos paradigmáticos.

Segundo Kuhn (2013), para haver mudança há necessidade de que se rompa com o paradigma do domínio da lógica absoluta. Kuhn (2013) demonstrou que é possível empreender inovações paradigmáticas através de métodos diversificados na busca por respostas que não poderiam ser alcançadas pelos meios puramente tradicionais.

Ao elaborar um trabalho de construção revolucionária sobre a necessidade da quebra de paradigmas para que haja a construção das novidades científicas, Kuhn (2013) viu no paradigma da gramática um modelo na conjugação de verbos, uma amostra análoga aos padrões da pesquisa sistemática de estrutura tradicional. De fato, a gramática é um sistema lógico paradigmático. Este domínio lógico do Ocidente também foi analisado por McLuhan (1995). Ele afirmou que o alfabeto, a língua e a cultura grega criaram um racionalismo abstrato que acabou por estabelecer o domínio total das expressões culturais do hemisfério esquerdo. McLuhan (1995) desenvolveu um trabalho de análise sobre a influência do hemisfério esquerdo do cérebro como forma de conduta lógica do Ocidente. Segundo ele, o hemisfério esquerdo do cérebro (de mensurações quantitativas) estabelece uma relação de repressão às ações do hemisfério direito do cérebro (de juízo qualitativo).

*La actual era eletrónica, en su inescapable confrontación con la simultaneidad, presenta la primera amenaza seria al dominio de 2500 años del hemisfério izquierdo (McLUHAN, 1995, p. 72).*

O alfabeto e o espaço euclidiano da geometria analítica são “un concepto del hemisferio izquierdo del cerebro” (McLUHAN, 1995, p. 69). O hemisfério esquerdo desenvolveu a linearidade visual, a lógica, a racionalidade matemática da classificação dos objetos. No mundo de virtualidade, não mais totalmente submisso ao poder da linearidade, o lado direito do cérebro protagoniza o seu espaço de criatividade alterando a linguagem, a escrita e a atividade artística.

Entretanto, algumas culturas romperam com essa tradição milenar e internalizada na mentalidade ocidental, e não se submeteram ao comando diretivo do hemisfério esquerdo, porque resistiram à invasão imperialista dos padrões de lógica do Ocidente, e permitiram a interação entre os dois hemisférios.

Descartes (2002), no século XVII, construiu um método lógico que era visto como um instrumento modelar para se comprovar empiricamente qualquer pesquisa. Ele redigiu *O Discurso do Método* em 1636. De lá para cá, sua metodologia tornou-se o paradigma dominante, embora ele tenha dito que

não pretendia transformar seu método num modelo definitivo das ciências. Ele mesmo afirmou:

Meu propósito aqui não é o de ensinar o método que cada um deve seguir para bem conduzir a própria razão, mas apenas mostrar de que maneira tratei de conduzir a minha (DESCARTES, 2002, p. 77).

Com *O Discurso do Método*, imaginava-se que para se descobrir verdades universais, segundo Descartes (2002), seria preciso apenas seguir quatro passos fundamentais para a confirmação das evidências:

- Primeiro passo: Nunca aceitar precipitadamente as verdades não confirmadas;
- Segundo passo: Dividir os problemas pesquisados em diversas parcelas para analisar cada uma em particular;
- Terceiro passo: Ordenar de forma lógica e sistemática os objetos da pesquisa;
- Quarto passo: Enumerar e revisar de forma que nada seja omitido.

Durante muito tempo tais preceitos tornaram-se a base fundamental da maioria das pesquisas, mas, evidentemente, as controvérsias apareceram, não apenas pelo gosto de contradizer o alicerce que já estava posto. O processo dialético é algo inerente às mudanças evolutivas e inovadoras da sociedade humana.

Descartes (2002) procurou dividir em detalhes as partes de cada objeto. Dividir a pesquisa em pequenas partículas da especialização científica era uma prática própria da herança iluminista. Suas prescrições pareciam ser axiomas científicos incontornáveis. Mas hoje as pesquisas são mais abrangentes e confirmam-se por metodologias diversificadas. As pesquisas inovadoras precisam compreender e lidar com complexidades múltiplas antes de identificar novos fenômenos e conceitos.

O método de Descartes (2002) precisava dividir o objeto pesquisado para se especializar em suas diversas partes. Com o tempo, essa conceituação também dividiu o mundo das ideias em setores e gavetas especializadas. Com

a expansão e a diversidade de objetos ficou difícil para que cada pesquisador dominasse e se especializasse em todas as particularidades.

Para piorar a situação educacional, fragmentou-se também o estudo das escolas em disciplinas engavetadas por especialistas de áreas. Assim, a Matemática passou a não ter nenhuma ligação interdisciplinar com a Geografia ou com a História. As disciplinas se dividiram sem se entrelaçar. Fragmentaram-se e se perderam nas fronteiras das especializações. Com as disciplinas em gavetas de especialização, o ensino ficou engessado por pedagogias educacionais que não inovavam, apenas reproduziam o conhecimento.

A própria separação das disciplinas escolares contribuiu para confirmar em seu arcabouço curricular, o fenômeno de reprodução social. As escolas do mundo submeteram-se ao recado reprodutor paradigmático da sociedade. Toffler (2014) chamou este momento histórico de arquitetura civilizatória, ou Segunda Onda.

Ironicamente, com a explosão do advento científico das tecnologias, a própria ciência passou a questionar seus achados, e suas verdades, no final do século XX. Se antes, com o método lógico de Descartes, o pesquisador confirmava seus fenômenos pela sentença lógica “penso, logo existo” (DESCARTES, 2002, p. 102), hoje, se pensarmos como Morin (2011a), ele precisaria analisar o pensamento complexo e ainda se questionar: como é que eu penso enquanto existo? Já não seria correto aceitar precipitadamente as verdades não confirmadas em nossa sociedade. O conceito de verdade científica pode ser verificável na relatividade dos axiomas históricos, e por mais que se pesquise, e se confirme várias verdades unificantes de um mesmo fenômeno, suas características nem sempre se igualarão, e, caso se trate das ciências humanas, as confirmações dos eventos podem ser mudadas, no tempo histórico da complexidade da vida.

As ciências humanas são complexas porque elas lidam com aquilo que é humano. E a essência integral daquilo que é humano não se mede em equações matemáticas. Motivo pelo qual, em se tratando de pesquisa das ciências humanas, os resultados só podem ter preponderância qualitativa, e importa muito pouco o sentido quantitativo. Cada alma humana é um universo de complexidades muitas vezes insondáveis pelo telescópio da psique. Se há

afirmações dizendo que há muito caos e desordem quando se olha para a natureza, e também para o movimento físico de estrelas e planetas, também há afirmações dizendo que tal visão de caos e desordem é apenas desconhecimento de evoluções e mutações do mundo físico. Mas o universo humano apresenta complexidades que não se explicam apenas com mensurações e quantificações de objetos observados. Sempre pode surgir um novo paradigma que equalize conceitos, e proporcione o surgimento de novas concepções de conhecimento cultural e social, mediado por novas condições de aprendizagem.

A ordem linear, num mundo racionalista de confirmações puramente lógicas, não consegue investigar a contento fenômenos complexos de relações humanas. As teorias qualitativas, com sua compreensão do efeito colateral dos erros, e das incertezas humanas, permitem sempre uma perspectiva de relatividade no processo das análises. Morin (2011a) indica um dos possíveis novos caminhos:

Já indiquei, nos dois volumes de *O Método*, algumas das ferramentas conceituais que podemos utilizar. Assim, no paradigma de disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir. Esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites do formalismo) [...] (MORIN, 2011a, p.14,15).

Em seu livro, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn (2013) causou alvoroço, por afirmar que os cientistas encontram a solução de diversos problemas, enquanto resolvem “quebra-cabeças” ou “palavras cruzadas”, como num jogo de xadrez, a cada vez que se resolve um enigma. Tais problemas são bem diversos e múltiplos. Mas ainda assim, é impossível enumerar e revisar de modo que nada seja omitido. Nenhuma análise é onisciente. E esta é a instigação boa da pesquisa qualitativa.

Com o fenômeno da complexidade e da virtualidade é possível perceber que os fragmentos se separam de forma múltipla enquanto se procuram e se buscam em interação. Percebe-se que em meio às diferenças todos precisam compartilhar e doar algo abandonando os propósitos bárbaros de conquista violenta e separação. Se antes dividiam-se os objetos em diversas partes para

compreendê-los, e se marcava cada um por si no solo da especialização, agora é preciso que todos participem da orquestra das diferenças e do compartilhamento em redes virtuais.

As pesquisas das ciências humanas não romperam com a lógica experimentalista científica, apenas mudaram seus métodos de fazer ciência. Não se colocaram mais sob o paradigma tradicional porque estabeleceram novos parâmetros de alcance social mais abrangentes e complexos.

Se a realidade é tecida por incontáveis fatores, como simplificá-la pela interpretação a partir de uma só lógica? Ou mesmo como se pode dar conta de todos esses fatores? Aqui está a consciência da complexidade que nos mostra a necessidade de lidar com a incontável impermanência das coisas [...] a perspectiva da complexidade nos recomenda nos prepararmos para trabalhar com a multiplicidade e os movimentos incertos dos fenômenos (MACEDO, 2009, p. 107).

Em *Uma introdução ao pensamento complexo*, Morin (2011a, p. 14) afirma que “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-relações) [...] a incerteza, a contradição”. Morin (2011b) vê na complexidade um tecido de interações de acasos múltiplos em plena convergência e divergência. Se antes, a ciência natural, com sua lógica determinista, dominava o mundo das pesquisas, sem se importar com os outros modelos de averiguação, agora, a complexidade pede mais interação e compartilhamento de saberes entre as ciências.

O pensamento complexo é uma das estratégias para se lidar com os problemas que ficaram à margem, por dezenas, centenas ou milhares de anos, embora nunca omitidos, apenas não se tinha uma visão para sua forma ou conceito.

Há sempre algo para se verificar. Sempre é possível rever conceitos e mudar a resposta, ou ampliá-la, sem desprezar a contribuição da lógica clássica. Conforme afirma Morin (2011a, p. 83), “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem [...]”, embora tal contribuição, muitas vezes, participe com certos limites, e até contradições quando se observa grupos sociais. Também é certo que a complexidade não se configura numa apologia da desorganização preguiçosa. Pelo contrário, é uma advertência de prudência segundo Morin (2011a), para evitar os determinismos e as

estatizações.

## 1.2. Os dilemas relacionados ao uso das tecnologias com propósitos inovadores

As TIC não deveriam ser vistas como determinantes ou um fim em si mesmas, ou, jamais deveriam ser vistas como elementos protagonistas. O protagonismo deveria estar sempre com os sujeitos em suas ações inovadoras de aprendizagem, estando ou não presentes, em tais ações, os elementos tecnológicos. Nem as tecnologias, nem as navegações na internet, podem ser vistas como uma espécie de busca suprema pelo novo Oráculo das novidades. O deslumbramento excessivo e fantasioso com as TIC acabou por criar situações parecidas com rituais religiosos em determinadas pedagogias emergentes.

Pedagogia ou liturgia, eis a questão. Pedagogias emergentes ou tentativas de fundamentar *a posteriori* o uso de *tablets* ligados ao *WhatsApp*. Tudo isso acompanhado da rápida e radical erosão do estatuto socioprofissional dos professores, quer usem, quer não, as tecnologias como modo de vida. O mercado, que nunca se interessou por nenhuma pedagogia que não consistisse em preparar a mão-de-obra de que precisava, não estará muito preocupado com as tais pedagogias emergentes (FINO, 2015, p. 39-40).

Para Fino (2013), qualquer visão da tecnologia como redentora soa como uma visão mitológica, ou tecnocêntrica, que favorece o sistema curricular dominante. É aí que entra o questionamento de Freire (1984, p. 6): “Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola”. Muitos setores da educação podem até criar cursos, e desenvolver atalhos para concessão de títulos acadêmicos, mas não reabilitarão a escola, a ponto de levá-la para uma nova idade de ouro educacional. Mesmo acreditando que seja possível trabalhar com tais tecnologias, Papert (1996), e Fino (1998) entendem que a inovação ainda precisa da construção do conhecimento numa negociação social “processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos” (FINO, 1998, p. 3).

As ideias de Papert (1996) são baseadas em conceitos construcionistas de aprendizagens. Tais processos de aprendizagens construtivistas alicerçados na autonomia não aceitam a invasão do conectivismo tecnológico exagerado de nossos dias. Sobre isso, adverte o próprio Papert (1996, p. 44): “Não estou cegamente entusiasmado pela tecnologia”. E ele questiona com uma lista de maus exemplos negativos das tecnologias automobilísticas com objetivos extremamente capitalistas e totalmente despreocupadas com uma previsível poluição atmosférica, ou o modo como as novas tecnologias da comunicação alteram de forma radical o modo de vida dos adolescentes.

Não sei se a tecnologia digital poderá ser prejudicial para a atmosfera. Mas sei que pode causar alterações drásticas, para melhor ou para pior, na vida dos nossos filhos [...] é quase garantido que a tecnologia irá ser usada descuidadamente ou guiada para o lucro das grandes empresas, em lugar de o ser para beneficiar as crianças (Papert, 1996, p. 44).

Segundo Fino (2015), não há muito espaço de reflexão nesse novo mundo que consome tecnologias de comunicação em enxurradas, porque todo este consumo está a serviço dos agentes da ordem econômica capitalista, que pressionam os agentes da educação a se servirem do que está na mesa de negociações. De certa forma a educação parece estar numa espécie de cativeiro industrial com suas ações sendo monitoradas pelo sistema do grande irmão tecnológico. Segundo Fino, (2015, p. 39),

Quando Papert começou a refletir sobre aprendizagem e tecnologia, e a agir proporcionando a crianças as primeiras oportunidades de utilizarem e programarem computadores, a pressão das indústrias digitais sobre as escolas e nas nossas vidas mal dava os primeiros passos. Nessa altura, o uso da tecnologia na educação era antecedido ou, na pior das hipóteses, acompanhado pela reflexão. E acontecia de maneira deliberada, dirigida por convicções claras e partilháveis sobre a natureza ativa dos aprendizes, sobre as relações entre estes e os objetos da aprendizagem, e entre currículo e aprendizagem.

A tecnologia conectivista impõe-se como uma espécie de nova deusa da sociedade pós-industrial, neste início de milênio. A crença na tecnologia pela tecnologia, baseada nos conceitos de Siemens (2005), parece querer exaltar e endeusar a ciência tecnológica acima de tudo e de todos. Ele escreveu um

artigo para o *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* em 2005. O título do artigo é: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Neste artigo apologético, Siemens (2005, p. 5), defende o conectivismo como “*an alternative theory*” porque segundo ele, outras teorias educacionais famosas como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo são limitadas pelo fato de terem sido criadas quando a aprendizagem não sofria grandes impactos da tecnologia.

Siemens (2005) até se apossa de um discurso parecido com o argumento de Morin (2011a, p. 89): “Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem”. Ele até procura mostrar o impacto do caos como um processo de reconhecimento de padrões de aprendizagem. Mas Siemens (2005) tenta elevar a teoria do caos acima do construtivismo e da maioria das teorias pedagógicas por ele destacadas. Segundo ele, o construtivismo estabelece aprendizagens através de atividades e tarefas, enquanto que a teoria do caos afirma que existem significados e aprendizagens importantes escondidos na desordem. Assim, o desafio do estudante seria encontrá-los. Para ele, o caos é uma ciência. Uma ciência que reconhece a conexão de tudo com tudo.

Verhagen (2006), duvida que o conetivismo seja uma nova teoria, nomeadamente porque porque não consegue identificar na sua formulação a existência de novos princípios que não façam parte de outras teorias de aprendizagem preexistentes (FINO, 2015, p. 37).

A inovação pedagógica pode até aparecer em trabalhos que se utilizam das tecnologias, mas isso não acontecerá sem uma mudança radical. Embora já não haja tanta certeza ou esperança de que isso aconteça por mérito exclusivo da utilização de tecnologias ou de navegações na internet, como via Papert (2008), ou como profetizou Toffler (2014) com sua visão crítico-futurista, é certo que para haver inovação, com ou sem tecnologias, é preciso que haja uma visão de ruptura do novo com o antigo.

Freire (1984) também viu dificuldades para aceitar passivamente a imposição de saberes com máquinas visando apenas o serviço utilitarista. O questionamento de Freire (1984) entra em concordância com sua forma de ver a educação: com sinais de autonomia e liberdade para que as aprendizagens

não gerem meros reprodutores dos interesses dominantes, conforme questiona e expressa P. Bourdieu & J. Passeron em *La Reproducción* (1995).

Não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e as tecnologias estão? (FREIRE, 1984, p. 6).

Há professores que estão deslumbrados com a variedade de possibilidades de navegação pela *Web* e são defensores ardorosos do uso das novas tecnologias a ponto de não verem mais nada além das TIC. Outros mais radicais rejeitam qualquer uso de tecnologia. Alguns outros se opõem apenas porque não dominam o uso das técnicas. Outros, até mesmo por questões ideológicas, e outros, por não terem visto ainda as novidades tecnológicas tão propaladas aos quatro ventos, imaginam que tudo seja sempre mais do mesmo.

Papert (2008) via o trabalho educacional muito atrasado em relação ao uso de computadores. Segundo ele, “para muitos jovens a escola parece lenta” (PAPERT, 2008, p. 20). Ele não acreditava que pudesse mudar o ambiente escolar apenas introduzindo tecnologias. De certa forma, não há um pensamento homogêneo quando se trata de verificar os benefícios inovadores de aprendizagem com o uso de computadores e internet.

Há também uma boa parte de pesquisadores da educação que não ficam infantilmente deslumbrados com o uso das TIC, mas também sabem que com elas alguns paradigmas podem ser modificados.

Uma das razões para sermos otimistas deriva da existência de uma maior liberdade de ação para as decisões individuais, em relação ao que as tecnologias anteriores permitiam [...] A minha mensagem é de que depende de si, muito mais do que aquilo que poderá pensar, o delinear do seu futuro e do dos seus filhos, no que diz respeito ao computador (PAPERT, 1996, p. 44).

O certo é saber que há pessoas trabalhando e investigando sobre a capacidade de inovação em determinadas áreas de aprendizagem quando se

usa as TIC. Porém, estão conscientes de que nem todo tipo de aprendizagem inovadora deva ser realizada com computadores e internet. Há tantas outras áreas de inovação que não precisam de nada disso.

### **1.3. A liberdade de aprendizagem da escrita em contraste com o currículo**

Enquanto leem, escrevem e navegam pelas redes sociais, os estudantes estão criando um conceito de aprendizagem fora do contexto do currículo tradicional escolar. Esse currículo tem sido questionado por Sousa (2002a, p. 3) que pergunta: “Queremos um currículo fechado e único [...], no sentido da homogeneização, ou um currículo aberto e flexível para a diversidade cultural?”.

Com *A Terceira Onda*, Toffler (2014, p. 42) chama atenção para a revelação de que o momento histórico da “Segunda Onda” havia gerado uma espécie de “currículo encoberto” na maioria das escolas do mundo, com o objetivo de preparar os jovens para o uso das tecnologias, “transformando-os numa força de trabalho arregimentada, maleável, do tipo exigido pela tecnologia eletromecânica e pela linha de montagem” (*idem*, p. 42). Ainda hoje, em nossa Era pós-industrial o currículo dominante ainda encobre muito de seus interesses e de suas intenções. Segundo Apple (1999, p. 29),

É preciso ter seriamente em consideração as questões relacionadas com a tradição selectiva, nomeadamente: De quem é esse conhecimento? Quem o seleccionou? [Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma] para este grupo específico?

É por isso que Apple (1999, p. 21) entende que a educação não pode ser vista como “um empreendimento neutro”. Os processos de produção de textos, leitura ou qualquer artefato linguístico, e até mesmo científico, recebem a mesma avaliação crítica de Apple (1999, p. 203): “Grande parte da linguagem que utilizamos, embora aparentemente neutra, não é neutra nos efeitos que produz, nem imparcial relativamente às instituições de ensino existentes”.

Muitas escolas estão comprometidas com a ideologia curricular. Para Goodson (1997, p. 17), “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos”.

O currículo tradicional reproduz as classes sociais dominantes. Cultura e classe social nem sempre se nivelam pelo crivo estatístico que determinará a lógica que afirma: se isto então aquilo. Muitas vezes, setores de determinadas classes sociais atuam de forma estéril, ou gerando frutos culturais de pequena valia, favorecendo o jogo do interesse dominante, que teima pela acomodação das partes, gerando a ideia de união e promoção da *Pax* global de todas as culturas.

Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 98).

O currículo transmite os ideais do sistema do poder vigente – ou até movimenta-se com ideais opostos ao *status quo*, mas dificilmente vê os vários ângulos de uma mesma imagem. Produz sempre vias de visão unilateral e tradicional. Como diria Foucault (1998, p. 9): “Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada”. Segundo Althusser (1980) o Estado de poder está sim, a favor de sua ideologia dominante.

O Currículo começa a ser encarado agora, já não de maneira ingênua, mas sim como o cerne do processo institucionalizado da educação, onde se entrecruzam relações de poder tendo em vista a formação de identidades. (SOUSA, 2011, p. 52).

Freire (1996) entendia que os interesses dominantes desejavam uma educação de avanços técnicos apenas para ocultar a verdade. A melhor forma de ocultamento da verdade é afirmar neutralidade ideológica e se eximir da intervenção. Para Freire (1996) a educação precisa ser um paradigma de intervenção, porque não deve ser apenas reprodutora, nem apenas reveladora, ou meramente denunciante, da suspeita, de que haja por trás de todo currículo, uma ideologia dominante e alienadora.

Nesta sociedade pós-industrial seria ilusão pensar em alteração do currículo objetivando apenas eliminar os poderes que o controlam. O currículo geralmente será comandado por algo que satisfaça o sistema político da situação. Os poderes se articulam nas sombras do comando e, muitas vezes

sobrevivem com suas composições presenciais aparentemente neutras. Como esses poderes de comando estariam presentes na ordem do discurso textual e cultural?

Na década de 1960 Horkheimer e Adorno (2009, p. 10) já denunciavam que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural” com o monopólio dos filmes destinados ao Oscar, e um teatro ilusionista com sua arte de novos efeitos, mas totalmente comprometido com o velho esquema de conquista e dominação. Alguma fartura cultural e um pouco de dinheiro para ir ao supermercado provavelmente anestesia a consciência crítica da multidão.

Como vários outros elementos do materialismo dialético, também a noção de ideologia foi transformada de um meio de conhecimento em um meio de controle do conhecimento. Em nome da dependência da superestrutura em relação à infraestrutura, passa-se a vigiar a utilização das ideologias, em vez de criticá-las. Ninguém mais se preocupa com o conteúdo objetivo das ideologias, desde que estas cumpram sua função (ADORNO, 2009, p. 56).

A cultura e o formato do currículo mostram as possibilidades de mediação e autonomia do sujeito, de sua conectividade com o mundo, e suas formas de aprendizagens colaborativas.

Será que o ideal seria um currículo pluridimensional e multifacetado? Provavelmente este não teria poderes para estar aliado sempre com os meios de contracultura, sendo anti-situação ou anti-oposição ao mesmo tempo. Não se pode também anular a tomada de posições buscando um espaço de neutralidade. Nem tão pouco é possível relativizar todas as ideologias, pensando apenas na desconstrução dos poderes paradigmáticos para estabelecimento de algo pretensamente novo. Isso seria repetir a mesma fórmula da desconstrução para reconstrução, onde novas paredes fossem levantadas, sobre o alicerce da antiga construção, aí se daria o repetir do mesmo.

O currículo revela a geografia de seu nascedouro e seu habitat pelas entrelinhas do retrato de seus interesses e de suas práticas. No jogo das diferenças, a identidade cultural se revela como signo social de uma ordem política que, apesar de não estar dividida em castas, segundo Silva (1990, p. 8) encontra-se “dividida em torno de culturas diferentes (a cultura dominante e a

cultura dominada)”. O currículo perpassa pelos sentimentos mais profundos e pelas amostras mais atraentes.

Os currículos educacionais deveriam trabalhar objetivamente para que a escola estivesse centrada na aprendizagem mediadora e autônoma dos alunos identificados com sua cultura social. Gerando também a ideia de que a educação deve buscar habilidades múltiplas. Qualquer estímulo é interessante na escola quando o aluno sente prazer e liberdade para atuar. Quando se trata de produção de texto e leitura não é diferente. “Ler sem gostar é prova de doidice” (ALVES, 1999, p. 49). E hoje o aluno aprecia a leitura no vídeo. Alunos leem no computador e produzem uma literatura virtual através das redes sociais na internet. Como diria Barthes (1970, p. 75): “É o mundo que é atual, não a literatura: a literatura é apenas uma luz indireta”. Quanto isso é importante? O mundo da ficção já materializou muitos de seus objetos outrora vistos como imagens oníricas e utópicas. Literatura, HQs, Teatro, TV e Cinema leem a realidade momentânea e projetam realidades futuras. Com a internet, essas possibilidades confundem muitas vezes o real com o virtual. Um currículo pós-industrial teria que pensar por estas vertentes.

No início do século XX, a reflexão sobre o universo se chocava a um paradoxo. De um lado, o segundo princípio da termodinâmica indicava que o universo tende à entropia geral, isto é, à desordem máxima e, de outro lado, revelava-se que neste mesmo universo as coisas se organizam, se complexificam e se desenvolvem (MORIN, 2011a, p. 61).

A educação não pode permitir que haja o endeusamento de apenas uma disciplina ou área de aprendizagem escolar. Em algum momento, todas as áreas se manifestam de forma interdisciplinar. Segundo Morin (2011b, p. 47) “não somos seres que poderiam ser conhecidos e compreendidos unicamente por meio da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia...” os conhecimentos se completam, se separam e se misturam numa cumplicidade complexa porque “o humano é um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural” (*idem*).

Saberemos nós fazer da incerteza o fermento do conhecimento complexo? O que acontece é que a relativização do valor da ciência teve o mérito de nos fazer abandonar o pedestal em que nos encontramos e assumir uma postura mais humilde

face ao saber, uma postura de busca, de crítica e autocrítica. (SOUSA, 2000b, p. 34).

Quando se pensa em crítica e autocrítica educacional lembramo-nos das propostas curriculares que envolvem a escola. Sempre imaginamos que nas entrelinhas do currículo existe uma manipulação engenhosa de interesses programados. O condicionamento dos seres, tão propalado no livro *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1982), nos salta aos olhos. Por vezes, o discurso acadêmico faz pensar que o mundo é uma eterna teia do *Big Brother* saído do livro *1984*, de Orwell (2014). Não é. Mas também não está livre dos interesses circulantes das vozes interiores do senso comum milenar que acompanham a sociedade.

Althusser (1980) via grande diferença entre o poder de Estado e o aparelho de Estado. Para Althusser (1980, p. 44) “o sistema das diferentes escolas públicas” é claramente um aparelho de Estado, embora não repressivo, mas ideológico. Segundo Althusser (idem, p. 22), as instituições educacionais ensinam “em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante” e seguem cumprindo com o sistema de reprodução de que fala Bourdieu (1995) contribuindo com a permanência dos aparelhos controladores do currículo. Para França (2011, p. 26), tal ideologia transforma a escola num “meio dos seus princípios doutrinários”, deixando-a submissa “à ideologia dominante”.

Segundo Bourdieu (1995), o Estado mune-se do poder financeiro para reproduzir na sociedade os elementos de alienação e anestesiamiento. As Secretarias de Cultura seriam então comandos especiais de normatização do poder da informação. Bourdieu (1995) também via na cultura um instrumento de pressão política dominante, onde a própria escola estaria a serviço de uma política arbitrária, que vê a cultura como uma simples representação social, dissociada da identidade dos sujeitos nela representados.

*Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan [...] tende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto (BORDIEU, 1995, p. 73).*

Entretanto, se por um lado as TIC podem ser reacionárias, por outro viés, podem incentivar a busca por inovações construcionistas. No século XX, a deusa dominante era a ciência, aliada às compreensões das pesquisas puramente lógicas. No século XXI, as TIC parecem apresentar-se como aliadas das novas ideias científicas, mas também servem para se verificar produções mediadoras e autônomas de aprendizagem.

A construção da escrita virtual está gerando uma nova linguagem literária, que provavelmente se confirmará num futuro bem mais próximo do que imaginamos.

Toffler (2014), enfatiza que estamos vivendo uma Era de mudanças extraordinárias e tão estranhas que fica até difícil adjetivar este tempo. Seria Idade Espacial? Idade das tecnologias da informação? Ou, Era Eletrônica? Ou será que estaríamos encastelados em uma Aldeia Global conforme afirma McLuhan (1995)?

Zbigniew Brzezinski disse-nos que enfrentamos uma “idade tecnocrônica”. O sociólogo Daniel Bell, descreve a vinda de uma “sociedade pós-industrial”. Os futuristas soviéticos falam da R.T.C. – a “revolução tecnológica científica”. Eu mesmo já escrevi extensamente sobre a chegada de uma “sociedade superindustrial”. Nenhum destes termos, porém, inclusive o meu é adequado (TOFFLER, 2014, p. 23).

Como descrito por Toffler (2014), tal adjetivação, de múltiplo significado, com tantas expressões, reflete muito bem este tempo relativo de incertezas, que pode nos levar ao risco de focalizar com reducionismo um determinado fator, que pode se mostrar também como uma história estática e única. Porém, as histórias de nosso tempo têm se mostrado múltiplas e dinâmicas, deixando-nos com indagações desafiadoras: que tipo de sociedade estaríamos construindo? E que tipo de educação tal sociedade iria requerer?

Formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem (SOUSA & FINO, 2008, p.15).

Quando escreveu *O Choque do Futuro*, Toffler (1973) revelou a

elementaridade da oscilação do ser, frente ao choque de informações, via educação do futuro, como algo revolucionário e global, em meio a uma série de diversidades. Se Toffler (2014, p. 29) tinha preocupação com o choque do futuro surgindo como uma espécie de “Onda”, criando “tensões sociais”, Morin (2012, p. 34) afirma que o futuro está perdido num mundo em crise, onde nós “perdemos a evolução linear [...] mas ganhamos um complexo de ideias crílicas”. Sabirón (2011, p.17) fala da busca pelo mito perdido em que “*la Complejidad [...] nos hace soñar con una nueva ciencia de las personas y las personas con su caos*”.

O mundo ficou unificado, sem fronteiras econômicas, ou linguísticas. Houve um processo apressado de unificação de muitas fronteiras geográficas em blocos. Tal unificação foi também apelidada de “globalização negativa” (POPPER *apud* BAUMAN, 2008, p. 126). De certa forma, a excessiva licenciosidade virtual ou global pode gerar um conceito negativo de globalização extrema, num mundo sem barreiras limítrofes, relacionadas ao direito e à ética de conduta cultural.

O novo individualismo, o desvanecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados em um dos lados da moeda que traz do outro a efígie da globalização (BAUMAN, 2008, p. 189).

Este ser de visão global pode desperceber necessidades bem próximas e se isolar num mundo de interações virtuais que ampliam o leque de comunicações, mas diminuem os enlaces reais de comunhão pessoal, deixando que o indivíduo torne se solitário, não se vendo nem mesmo como o centro de si mesmo, apesar de fazer parte de uma imensa rede de conexões. O indivíduo globalizado também parece o mesmo sujeito refletido na teoria da complexidade. Segundo Morin (2011b, p. 58) o planeta parece estar encolhendo e o mundo está se tornando “cada vez mais, um todo”.

Neste emblemático mundo complexo o melhor das TIC é a sua enxurrada democrática de alternativas mediadoras e autônomas que podem acontecer também com estudantes que tenham liberdade para escrever e para pensar artisticamente o formato de seus textos e suas condições de postagem para alcance global na virtualização.

Na pré-história, a tradição trabalhava a comunicação de narrativas orais. A escrita fez surgir o homem pensador e analista. A linguagem evoluiu, imbricando escrita com imagem e áudio. A internet apenas permite um novo momento de comunicação, que pode ser utilizado para o benefício de uma nova intervenção na aprendizagem, com a leitura e a produção de textos nas redes sociais.

## CAPÍTULO 2

### AS BASES TEÓRICAS PARA UMA AUTONOMIA DA ESCRITA

*“É preciso sonhar para se decidir sobre o destino da navegação”*

*(Rubem Alves, 1999, p. 74)*

#### 2.1. Construcionismo e autonomia da escrita nas redes sociais

Defensor da ideia de que o universo, segundo a termodinâmica, seja uma existência complexa de ordem e desordem, Morin (2011a, p. 61), entende que “neste mesmo universo as coisas se organizam, se complexificam e se desenvolvem”.

Os modelos de atividades literárias também modificam e quebram o paradigma tradicional da realidade cultural, estabelecendo contornos distantes do espaço físico, pois habitam num mundo imagético e virtual. Como se escreverá? Como se darão as leituras? A literatura formal, informal ou fictícia tem estabelecido perspectivas intertextuais carentes de uma hermenêutica multicultural.

O mundo global se diversifica com linguagens artísticas e culturas variadas. Alguns pensadores expressaram a visão analítica e filosófica das ideias que movem a linguagem das palavras e da escrita: “O fim do livro e o começo da escritura” em *Gramatologia* de Derrida (2013, p.7); os conceitos sobre a *Microfísica do Poder* de Foucault (1979), ou, do poder do discurso, também de Foucault (1998), em *A ordem do discurso*; e, ainda, sobre a escritura e a intertextualidade com Barthes (1980), em *Aula*, levando-nos a perceber que o mundo globalizado povoou-se com uma série de tribos diversificadas e organizadas em interação constante, onde tudo se estrutura pela diferença de afirmações presenciais de poder ou de discursos linguísticos literários, sonoros e imagéticos.

O racionalismo argumentativo tem sido relativizado. O mundo não possui apenas um conhecimento objetivo. Todos os centros científicos e determinantes de paradigmas tradicionais estão sendo questionados. Apesar de ainda ser forte a crença iluminista de que a humanidade esteja numa ordem de progresso linear.

De repente o ser regionalizado e particularizado, em determinado grupo ou tribo, tornou-se um ser global, “com os indivíduos se agrupando a partir de interesses afins, como acontece nas comunidades virtuais” (FINO & SOUSA, 2005, p. 6). Tal dilema alcançou a escola. Ela deveria ter um sistema integrador de culturas e saberes diversificados, mas esse poder parece lhe escapar pelas mãos. Ao que parece, a escola não estaria em condições de ser protagonista de todas as aprendizagens desse novo momento. Seu compromisso em atender interesses da globalização parece vedar-lhe a condição de construir caminhos de aprendizagem com mediação e autonomia.

A actividade escolar reveste-se então de uma acção híbrida, porque é construída no interior da cultura da escola, mas o seu propósito é orientado como se ela acontecesse na cultura real. Para tal contribuem os métodos de ensino que separam o conhecer do fazer, ficando o conhecimento independente das situações onde é usado (BRAZÃO, 2007, p. 2).

Pensou-se durante muito tempo numa Pedagogia que fosse realizada para a escola, mesmo que acontecesse fora dela, mas que depois contribuísse para uma espécie de evolução educativa dentro das salas de aula. Mas os paradigmas educacionais tradicionais acabaram por estatizar-se no comodismo rotineiro das demandas utilitaristas. Uma escola acomodada não gera aprendizagens mediadoras e autônomas e também não inova criativamente com respostas que atendam às necessidades do ser humano incluído na virtualidade do conhecimento e da informação.

Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir tem que mudar de paradigma. Eu não sei se a futura escola dará lugar a uma e-escola, a uma escola.com, ou uma escola com outra designação qualquer, que esteja para além da minha imaginação momentânea (FINO, 2001a, p. 3).

O novo ser pós-industrial é globalizado e conectado com as TIC, a internet e o meio ambiente. Tentando responder às necessidades de inovação paradigmática, algumas teorias pedagógicas são importantes para favorecer a autonomia criativa, e interacionista dos estudantes. E servem como base para a fundamentação teórica e metodológica deste trabalho.

Papert (2008), ligado ao processo de aprendizagem interacionista é um dos pesquisadores que estabelece uma nova base de mudança conceitual e paradigmática na educação. Ele nasceu em Pretória, África do Sul (1928), mas estabeleceu-se nos EUA lecionando no *Massachusetts Institute of Technology*. Enquanto trabalhava com a Inteligência Artificial ele desenvolveu pesquisas relacionadas à interação da criança com a máquina.

Papert (1980) conviveu bem próximo de Piaget. Em *A Máquinas das crianças*, Papert (2008) faz muitas referências aos trabalhos de Piaget, e até conta a história da ascensão daquele escritor precoce, aos 11 anos de idade. Eles trabalharam num programa de adaptação interativa extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo. *“We propose to teach AI to children so that they, too, can think more concretely about mental process”* (PAPERT, 1980, p. 158).

Mas, no trabalho de pesquisa que relaciona as aprendizagens de crianças com as novidades tecnológicas, Papert (1980) foi um pouco além, desenvolvendo a ideia de que a interação da criança com a máquina faz dela uma geradora de seu próprio mundo de aprendizagens e associações cognitivas.

Embora ligado a Piaget, e alinhado com a teoria construtivista, Papert (2008) torna-se um teórico de caminho próprio ao embarcar no mundo do desenvolvimento interativo da criança com as máquinas.

Segundo Papert (2008), os professores pioneiros da informática que se apropriaram do computador para desenvolver aprendizagens tiveram mais sucesso com as condições de ensino e ficaram fascinados com as possibilidades interativas dos conhecimentos, embora isso não impedisse que os educadores ficassem ansiosos – pois, afinal de contas, a escola deve ser “um lugar emocionalmente aconchegante e estimulante” para os alunos (PAPERT, 2008, p. 67), mas também uma “assustadora” máquina de desempenho.

*Given my background as a mathematician and Piagetian psychologist, I naturally became most interested in the kinds of computational models that might lead me to better thinking about powerful developmental processes: the acquisition of spatial thinking and the ability to deal with size and quantity (PAPERT, 1980, p. 166).*

As máquinas tecnológicas que Papert via em 1993, o mesmo ano da publicação em inglês de seu livro, *A Máquina das Crianças*, eram muito limitadas em relação às TIC do século XXI. Ele cita sempre o *videogame* e o computador: “Os *videogames* ensinam às crianças o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos” (PAPERT, 2008, p. 20). Tais assertivas naquela década eram revolucionárias, e causavam muita apreensão e perplexidade nos professores, que militavam numa espécie de apologia da rejeição às mudanças com a utilização de máquinas para desenvolver aprendizagens.

Papert (2008) estabelece uma nova base de mudança conceitual na aprendizagem das crianças com a utilização de computadores. Para Fino (2008b, p. 2), os estudos de Papert pedem um aprendiz com grande autonomia “onde o professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia”.

Autonomia e liberdade plena para crianças no uso dos computadores soavam de forma questionável. Estaríamos voltando ao passado medieval em que se viam as crianças como pequenos adultos? Papert não via assim. Ele não queria tirar o lúdico da vida infantil, mas imaginava, como Piaget, que crianças com autonomia geram ideias criativas em seu ambiente de montagens lógicas com brinquedos geradores de inteligência. Afinal de contas, qualquer criança saudável vai preferir brincar a estudar. O que ele queria era criar uma teoria pedagógica que fosse além do instrutivismo e se equilibrasse com o construtivismo.

O construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros ismos educacionais a ideia de construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista. Também atribui mais importância à ideia de construir na cabeça... (PAPERT, 2008, p.137).

Brazão (2011, p. 358) vê o conceito de construcionismo de Papert “como a acção do aluno enquanto construtor de um artefacto do seu interesse e que decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico”. A teoria de Papert não surgiu como força de oposição ou de diferenciação. Esta teoria adveio da constatação que ele tinha da evolução de aprendizagem, que a criança poderia ter longe da escola, ou até mesmo fazendo parte dela, utilizando computadores.

Parafraseando Papert, os aprendizes não aprendem melhor pelo facto do professor ter encontrado melhores maneiras de os instruir, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir. Como já se referiu, a esta visão da educação deu Papert o nome de construcionismo, teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção [...] (FINO, 2004, p. 3).

A visão de ruptura do novo com o antigo é uma das marcas de Papert (2008). Ele influenciou-se pelas ideias de autonomia de aprendizagem com John Dewey. (Dewey *apud* Teixeira, 2010), acreditava que o desenvolvimento seria melhor se os estudantes não fossem direccionados, mas dirigissem seus próprios métodos de aprendizagem. Segundo Papert (1980), a criança pode dominar o computador e desenvolver aprendizagens autónomas. Com a ideia de autonomia de Dewey e uma amizade de parceria com Piaget, Papert (1980) percebeu que a hora da autonomia da aprendizagem havia chegado com a visão dos computadores em interação com as crianças. “O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’), por si mesmas o conhecimento específico de que precisam” (PAPERT, 2008, p. 135).

Segundo Munari (2010), Piaget percebia que mentes novas, ou em estágios iniciais do desenvolvimento, inovam com mais rapidez quando interagem com elementos do ambiente. Nascido em Genebra, na Suíça, Piaget (2014) desenvolveu um caminho de investigação diferente do modelo comportamentalista, mas considerou o ambiente e os estágios da vida do ser humano como momentos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Ele trabalhou com estágios de desenvolvimento. Tais estágios

são estabelecidos de acordo com o tipo de interação ambiente e também com o desenvolvimento sequencial cognitivo da idade específica, com pequenas variações.

Em linhas gerais, a teoria de Piaget apresenta o desenvolvimento intelectual como dividido em três grandes períodos, os quais (por coincidência ou não) coincidem aproximadamente com os três períodos principais da agenda da vida conforme vista pela Escola. O primeiro período, chamado “estágio sensório-motor”, corresponde aproximadamente ao período pré-escolar. É um período pré-lógica no qual as crianças respondem a sua situação imediata. O segundo período, que Piaget chama de estágio de “operações concretas” corresponde aproximadamente aos anos da escola de ensino fundamental [...] E, finalmente, há o “estágio formal”, que engloba o ensino médio – e o resto da vida. Nessa etapa, finalmente, o pensamento é dirigido e disciplinado por princípios de lógica, dedução, indução e pelo princípio de desenvolvimento de teorias por meio de teste de verificação e refutação empírica (PAPERT, 2008, p. 146).

Papert (2008), entendia que Piaget buscava na interação uma resposta contrária à ideia tradicional de transmissão do conhecimento. Ele via na interação relacional do indivíduo com o ambiente familiar, e também com o ambiente escolar e social, uma condição importante para melhorar a compreensão de mundo.

Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará o termo Construtivismo, cujo uso educacional contemporâneo em geral remete à concepção de Piaget que o conhecimento simplesmente não pode ser ‘transmitido’ ou ‘transferido pronto’ para outra pessoa (PAPERT, 2008, p. 137).

Em outro livro *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, Papert (1980), já havia imaginado que a criança, dadas as evoluções de acesso tecnológico, mesmo na idade pré-escolar, teria controle total sobre a programação do computador.

*Children create programs that produce graphics, funny pictures, sound effects, music, and computer jokes [...] Although the work at the computer is usually private it increases the children's desire for interaction* (PAPERT, 1980, p. 180).

Para Papert (1980), a idade das crianças favorece um desenvolvimento de aprendizagem pelo seu nível de ousadia e curiosidade com elementos de

flexibilidade no manuseio técnico ou mental. Algo muito difícil de acontecer com adultos, pelo fato de terem dificuldade em lidar com a informática e as novas tecnologias de comunicação.

*In most contemporary educational situations where children come into contact with computers the computer is used to put children through their paces [...] In the LOGO environment the relationship is reversed: The child, even at preschool ages, is in control: The child programs the computer. And in teaching the computer how to think, children embark on an exploration about how they themselves think (PAPERT, 1980, p.19).*

Embora Papert (2008) em *A Máquina das Crianças* relativize esta ideia, afirmando que tal informação tratava-se de uma brincadeira, um certo incentivo que flexibilizasse uma maior autonomia para as crianças no uso dos computadores, contudo, ela expressa algumas verdades. Principalmente com relação ao controle do computador pela criança. Segundo Papert (1980) as crianças são os tutores da máquina interativa e estão criando aprendizagem dentro de um contexto cultural da realidade social.

O termo 'tutor' designa a imagem mais comum do computador na educação. A palavra *tutee* (aprendiz). Por outro lado, refere-se a uma metáfora que empreguei frequentemente ao pensar em como 'ensinar' o computador, programando-o para fazer algo. Todo professor sabe que um bom modo de aprender um assunto é dar um curso sobre ele; sendo assim, meio de brincadeira, sugeri que uma criança poderia obter um pouco do mesmo tipo de benefício, 'ensinando', ou seja, programando o computador (PAPERT, 2008, p. 153).

O aluno de mentalidade pós-industrial revela dificuldade e inquietação para estudar sem o uso das tecnologias. Uma boa parte de alunos não sente conforto quando sabe que tem que seguir disciplinadamente para a sala de aula. Mas se eles sabem que têm algo para pesquisar no mundo virtual, logo ficam animados e geralmente fazem o que lhes é pedido. Os adolescentes com um computador nas mãos têm ideias na cabeça que podem alterar suas produções textuais com a intervenção de seu jeito imprevisível e ávido pelas novidades. Geralmente interagem, com contribuições constantes de outros colegas, ou amigos que estão fora da escola, e até com os professores, orientadores, que auxiliem no compartilhamento criativo das postagens,

gerando aprendizagens linguísticas e interdisciplinares que margeiam fora do currículo. De acordo com Sousa (2007b, p. 9) os computadores são decididamente capazes de:

Neutralizar a obsessiva Taylorização da escola, podendo ocorrer programas de natureza transdisciplinar que permitam a realização de tarefas que resultem da sinergia de contributos de áreas de conhecimento diversificadas. Com as TIC, os espaços de aprendizagem tornam-se cada vez mais dispersos, menos específicos e, por isso menos “santuarizados”, deixando o aprendiz livremente operar em domínios intermédios e maleáveis, a que E. Morin chama de “*no man’s land*”.

Segundo Papert (2008, p. 74): “O computador é um dispositivo técnico aberto que estimula pelo menos alguns estudantes a avançar seu conhecimento até onde puderem”. Foi por esse caminho que Papert (1980) previu a criança como a tutora programadora do computador e capacitada para processar certos tipos de conhecimento na interação com a máquina.

Papert (2008) entende que a criança pode desenvolver níveis de aprendizagem bem elevados em interação construcionista com o computador, não significando com isso, que deva ser deixada à toa, para fazer traquinagens aleatórias, ou pegar um atalho para o amadurecimento do pensamento abstrato do adulto. Construcionismo é “aprendizagem facilitada” e “autodirigida” (PAPERT, 1996, p. 75). É dar à criança liberdade para poder inventar e construir algo de sua imaginação em seu mundo social.

O pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista. Onde o construtivismo indica o sujeito como constructor activo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo dá particular ênfase a construções particulares do indivíduo (FINO, 1998, p. 2).

Hoje, todos podem visualizar e interagir de forma imagética e textual com *tablets*, *notebooks*, celulares e *PCs*. Muitos adolescentes já não querem fazer a leitura passando as páginas dos livros, e sim, acessando *blogs* e *sites* com informações visuais e textos de seu interesse. Estes mesmos adolescentes são alunos que pesquisam e se envolvem com arquivos informativos dentro e fora do contexto curricular da escola.

Num mundo sem fronteiras virtuais, mas de múltiplas e regionais

bandeiras ideológicas, o conhecimento local precisa mediar-se para além das salas regionais escolares na esteira global da marca *cibernética*.

Papert (2008), chama a atenção para o fato de que não há muitas preocupações em se criar disciplinas focadas com a arte de aprender. “John Dewey iniciou uma campanha por um estilo de aprendizagem escolar mais dirigido pelo próprio aprendiz” (PAPERT, 2008, p. 20). O problema é que a maior parte das escolas têm disciplinas focadas com os métodos pedagógicos de ensino tradicional. São apenas teorias da instrução. “Não há quaisquer designações semelhantes para áreas acadêmicas que apoiem a arte de aprender” (*idem*, p. 87). Esse modelo de escola que reproduz o ensino em salas de aula com um professor que ensina enquanto alunos aprendem é um retrato da conservação do ensino que se repete por milhares de anos. É a visão de que a aprendizagem é inata e precisa apenas de leves toques motivadores que façam emergir a cognitividade. Mas isso não traz inovações conceituais. Seguindo os ideais de (Dewey apud Teixeira, 2010), Rogers (1985) e Papert (2008), ao pensar em inovação teríamos que liberar a autonomia de aprendizagem com as ações do próprio aluno. Segundo Freire (1996, p. 59), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O computador pode até ser uma das máquinas de curiosidades e criações para crianças e adolescentes, mas seria necessária uma mente livre para desenvolver aprendizagens autônomas, e críticas. Para Papert (1996), o construcionismo é um modelo de aprendizagem que libera o desenvolvimento e a interação da criança com o computador.

## **2.2. as relações mediadoras interacionistas**

O interacionismo social de Vigotski (2010) contribui de forma significativa para o desenvolvimento autônomo da aprendizagem. Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi um pensador que estabeleceu bases profundas para o construtivismo. Nascido no apogeu do comunismo soviético, ele entendia que o processo de aprendizagem era dialético e deveria ocorrer num espaço em que aprendizagens escolares mesclassem com o conhecimento adquirido no

ambiente sociocultural. Vigotski (2010), criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

O desenvolvimento adquirido pelo estudante é o conhecimento real. O desenvolvimento proximal é aquilo que se pode aprender além, com a participação de um mediador, mas este mediador nem sempre será um orientador de sala de aula. Hoje pode ser alguém com quem se convive em família, um professor ou colega, e por que não dizer: até mesmo um amigo de conexão virtual? “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

As mudanças do nosso tempo não são apenas tecnológicas, são também de conduta, e de construção. Para Fino (2001c, p. 7), “o conceito de interação social está para o contexto do aprendiz como a ZDP para a sua natureza”. Segundo Hatano (1993, apud Fino, 2004, p. 2):

Os aprendizes são tão competentes como activos na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na sua própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor (FINO, 2004, p. 2) .

No construtivismo os processos são mais importantes que as definições. O homem só aprende quando experimenta. Assim, o construtivismo é a relação de simbiose entre o conhecimento que se adquire na sociedade e o conhecimento que pode ser ampliado com as propostas de aprendizagens educativas. O construtivismo tem sido uma teoria que estabelece uma ponte entre a cultura social e a cultura acadêmica com uma espécie de intermediação de orientação proximal para melhor desenvolvimento da aprendizagem.

As ideias construtivistas de interação com as mediações culturais parecem ter se ampliado com a popularização dos computadores e das redes

sociais. Com um computador, um espaço de navegação na internet e várias conexões hipertextuais, a interação prevalece como um jeito de ser no pós-industrialismo. A máquina, a linguagem, as imagens, a sonorização e o usuário estabelecem uma interação contínua com os interlocutores do sistema de comunicação global.

A teoria de mediação de Vigotski (2010) amplia a compreensão de aprendizagem construtivista. Ivic (1989, *apud* Daniels, 2003, p. 29) nos informa sobre o interesse interacionista de Vigotski, que afirmara em 1932: “é pela mediação dos outros, pela mediação do adulto que a criança se incumbe de atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais”. Para Moll (2002), que desenvolveu ideias de educação interacionista com o pensamento de Vigotski, o ambiente cultural e social é preponderante para o desenvolvimento cognitivo.

Esta definição de ensino implica um progresso do desenvolvimento, um desdobramento de potenciais por meio da influência recíproca entre a criança e seu ambiente social. As funções mentais superiores, que fazem parte da herança social e cultural recebida pela criança, se movem do plano social para o plano psicológico (MOLL, 2002, p. 179).

O sujeito vive em interação com diversas pessoas de culturas e ambientes sociais diversificados. Seja num ambiente de cultura popular e de senso comum ou de cultura acadêmica, ambos deverão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de aprendizagens autônomas – desde que haja mediação. Mas o conceito de mediação pode ir além das relações entre pessoas para que haja desenvolvimento cognitivo. Num extenso trabalho sobre as ideias de Vigotski, Moll (2002, p. 110), afirmou que “a ênfase primária de Vygotsky ao examinar o processo de mediação recaía sobre os sistemas de signos usados na comunicação”. Os signos linguísticos, as imagens, e as metáforas literárias são também incluídos como parte dos recursos estruturantes da mediação cultural.

O terceiro tema presente em Vygotsky diz respeito à sua concepção de um funcionamento mental superior mediado por instrumentos e sinais [...], mas sua elaboração reflete o interesse demonstrado por Vygotsky, durante toda a sua vida, na semiótica, na linguística e na análise literária (MOLL, 2002, p. 110).

Vigotski era profundamente versado e interessado pela “literatura, arte, semiótica e linguística” (MOLL, 2002, p. 71) e muito do que ele pensou estava voltado para as ideias dos signos linguísticos e da comunicação, expressando sempre uma teoria que evidenciava a necessidade da mediação cognitiva.

A linguagem dos estudantes nas redes virtuais tem muito de expressões semióticas culturais de seu mundo. Porém o jogo da linguagem não tem uma maturação estética clássica. As aprendizagens da escrita não contam apenas do conhecimento da gramática e sim, do uso. Nas redes sociais, a linguagem escrita e a fala se imbricam e se mostram como signos de amostragem informativa ou artística. Há constantemente postagens de expressões múltiplas, com textos, imagens e áudio. Os estudantes usam a língua não apenas como meio de comunicação formal ou informal. Mas também como produção literária e artística, ou apenas ritos e signos de expressões culturais bem próprias da idade ou do grupo. Barthes (2012, p. 11), afirma:

[...] (deveria eu precisar novamente: a semiologia daquele que aqui fala) não é uma hermenêutica: ela pinta, mais do que perscruta [...]. Seus objetos de predileção são os textos do imaginário: as narrativas, as imagens, os retratos, as expressões, os idioletos, as paixões, as estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade.

Se a escrita faz uma profunda mudança para além do compreensível no formato tradicional, na rede, ela compartilha e interaciona com uma espécie de mediação semiótica, mediação semelhante ao conceito afirmado outrora por Vigotski (2010). A escrita em *blogs* e *sites* é uma marca concreta da gravação artesanal ou cotidiana da linguagem e reescreve-se com a memória cultural de todos os povos em suas gerações mais remotas ou modernas. A semiologia é constante. Semiologia no sentido que Barthes (1980, p. 42) lhe deu: “o curso das operações ao longo do qual é possível – quiçá almejado – usar o signo como um véu pintado, ou ainda uma ficção”. Barthes (2012) vai dizer que a Semiologia é uma linguagem que questiona a própria linguagem.

Prospectivamente, a Semiologia tem por objeto, então, qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, sejam quais forem seus limites: imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos ou espetáculos, se não constituem “linguagens”, são, pelo menos, sistemas de significação (BARTHES, 2012, p. 11).

Derrida (2013) entendia que a Semiologia faz parte da linguística, tornando-se numa translinguística. Além de Derrida (2013), ampliando as ideias de inovação da linguagem com o estruturalismo da *Gramatologia*, podemos ver também análises mais sérias de investigação sobre os *Elementos de Semiologia* com Barthes (2012); Bakhtin (2015) com a *Teoria do Romance* e sua análise estilística da linguagem literária; e ainda, Adorno (2012), que ao discorrer sobre a autonomia da literatura em *Notas de Literatura*, afirma que o modelo artístico se afasta do modelo da ciência. “Com a objetivação do mundo, resultado da progressiva desmitologização, a ciência e a arte se separaram” (ADORNO, 2012, p. 20).

A escrita e a arte literária, interagindo com as imagens e os sons, linguagens próprias do mundo virtual, podem gerar um nível de mudança de gênero na escrita, confirmando a interação mediadora defendida por Vigotski. Deve se levar em conta a idade e a experiência dos sujeitos mediadores. Para Munari (2010), e Papert (1980), Piaget entendia que em cada estágio da vida, a criança exerce certo tipo de comportamento, que pode ser enriquecido caso haja boas conexões e boas relações com as pessoas e o ambiente. Segundo Vigotski (2010), Piaget demonstrou que as crianças em grupo interagem analisando seus conhecimentos.

Piaget e outros demonstram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem como objetivo provar o ponto de vista de cada um (VIGOTSKI, 2010, p. 102).

Enquanto Vigotski (2010) via a mediação como uma interação social importante para aquisição da aprendizagem, Munari (2010) afirma que Piaget entendia que o conhecimento do indivíduo se constrói através de contatos, relações e reciprocidade.

### 2.3. As bases teóricas geradoras de uma autonomia da escrita

Piaget (2010), via em Jan Amos Comênio o precursor das questões vinculadas ao desenvolvimento mental dos estudantes em sua relação com a escola e a sociedade. Suas produções didáticas são também proposições pedagógicas e experimentais parecidas com o próprio trabalho que Piaget vai desenvolver e ampliar. Ao revelar tais ideias Piaget (2010) termina por indicar suas fontes primárias motivacionais, a gênese indicadora do conhecimento que o acompanharia em suas pesquisas.

Comênio expressa todas as implicações de sua crença no desenvolvimento, distinguindo quatro tipos de escola, o que chamaríamos de quatro grandes períodos ou estágios da formação: primeira infância, infância, adolescência e juventude (PIAGET, 2010, p. 19).

Segundo Piaget (2010), Jan Amos Comênio foi quem deu início à ideia de uma educação moderna e global ainda no século XVII. Comênio foi o primeiro educador a criar “uma ciência da educação” (PIAGET, 2010, p. 13). Ele via na educação um processo que acompanharia a pessoa durante a vida em seus envolvimento sociais e culturais variados.

Comênio pode, sem dúvida, ser considerado um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança (PIAGET, 2010, p.18).

Comênio viveu no século XVII, mas está bem próximo dos educadores do início do século XX que propunham que a escola desenvolvesse aprendizagens com alguma autonomia, renegaram a passividade da educação bancária que era imposta pelos interesses capitalistas e, criticaram o modelo reprodutor da escola tradicional, num

[...] criticismo feroz contra ela, organizado em movimento – a Escola Nova – com manifesto e tudo, onde pontificaram nomes como Dewey, Claparède, Ferrière, Decroly, António Sérgio, Anísio Teixeira, entre tantos outros (FINO, 2013, p. 65)

Profundo conhecedor da Escola Nova, e dos ideais de autonomia da aprendizagem desenvolvidos por Dewey, além de uma visão inovadora sobre a

interação das crianças com computadores, Papert (2008) também percebeu a importância da autonomia da aprendizagem para o desenvolvimento da teoria do construcionismo. “John Dewey iniciou uma campanha por um estilo de aprendizagem escolar mais dirigido pelo próprio aprendiz” (PAPERT, 2008, p. 20).

As crianças, diz Dewey, vão à escola para aprender. [...] A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor (TEIXEIRA, 2010, p. 49).

Segundo Teixeira (2010), John Dewey destacou-se com seu trabalho de educador na Escola de Chicago. A partir de Chicago ele influenciou as escolas americanas com suas ideias de escola moderna e progressista. Influenciou também diversas escolas pelo mundo e diversos pensadores da Escola Nova, inclusive o próprio educador baiano Anísio Teixeira, e alcançou, com suas ideias, pensadores da escola moderna, dentre eles, Carl Rogers e Seymour Papert.

De acordo com Teixeira (2010), Dewey acreditava que a inovação das aprendizagens poderia acontecer com métodos de aprendizagem autônoma. Para ele, se não fosse possível perfeição, então que se buscasse o refinamento, o aperfeiçoamento com criatividade. Segundo Teixeira (2010), Dewey era pragmático. Ele acreditava na democracia, mas não deixava de reconhecer seus defeitos. Por outro lado, não confiava no Estado e desejava uma ordem pluralista, porque segundo ele, “o Estado tende a se tornar cada vez mais um regulador e adaptador” (DEWEY *apud* DURANT, 2000, p. 476).

Trabalhando na Escola de Chicago, o psicólogo Carl Rogers, também influenciado pelas ideias de Dewey, pensava com a mesma perspectiva prática de se aplicar uma educação que não trabalhasse com a diretividade. Rogers (1985), entende que não devemos colocar nos alunos condutas e saberes de educação diretiva, mas podemos facilitar sua aprendizagem ensinando a deixar aprender, permitindo que o estudante aprenda a maneira de aprender. Segundo Rogers (1985), o ensino verdadeiro é aquele que promove a aprendizagem autônoma.

Achamo-nos, em minha opinião, defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo desta, se é que desejamos sobreviver, deve ser a *facilitação da mudança e da aprendizagem*. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido (ROGERS, 1985, p. 65).

Segundo Teixeira (2010), a ideia de educação em Dewey era de liberdade, e autonomia de construção permanente para os estudantes. “Para Dewey, o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão” (TEIXEIRA, 2010, p. 65). Na época de Dewey, a escola estava dominada pelos poderes políticos que não se interessavam em construir uma educação que estabelecesse práticas de aprendizagem com autonomia e liberdade. “O sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante” (DEWEY, *apud* TEIXEIRA, 2010, p. 21). Ele sabia que as escolas eram apenas reprodutoras dos interesses sociais do capitalismo, crítica que mais tarde Bourdieu & Passeron (1995) vão trabalhar com maior especialização e profundidade.

Para Piaget (2014) e Vigotski (2010), o conhecimento é uma interação constante entre o sujeito e o ambiente externo. Não se desenvolve o conhecimento por genética inatista ou apenas vendo determinado objeto, o conhecimento é alcançado pelas relações de mediação. Entretanto, este formato de atividade não permanece numa amostragem transparente.

Em 1995 Seymour Papert esteve no Brasil num encontro com Paulo Freire. Segundo Campos (2008). Foi um diálogo de educadores inovadores numa gravação de 45 minutos, feita pela TVPUC de São Paulo (1995). Dois homens experientes na busca pela melhor forma de aprendizagem interacionista, discutindo sobre a importância do uso das TIC na escola, e principalmente sobre a educação consciente.

Paulo Freire (1921-1997) foi o educador brasileiro que melhor se inseriu no novo modelo paradigmático da Pedagogia social interacionista. Freire (2003) buscou sempre o desenvolvimento do homem integral em seu contexto de interação com a realidade.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio (FREIRE, 2003, p. 38).

Papert (2008), Rogers (1985), e Freire (2003) fazem parte da linha de educadores que entendem que o aluno deve aprender a aprender, evitando qualquer ligação com o ensino bancário ou diretivo. Se Piaget (2014) e Papert (2008) investigam a interação de crianças com o ambiente dos objetos e das máquinas, Freire (2003), trabalha com um homem adulto, mas que não se desenvolveu a contento no último estágio citado por Piaget (2014), o estágio formal, porque estaria anulado pelos poderes de alienação, com uma consciência domesticada. Para Freire (2003) esse desenvolvimento pode ser alcançado na interação crítica deste homem com o ambiente de sua vivência. A interação crítica desenvolve uma aprendizagem autônoma geradora de conhecimentos que tornam o sujeito consciente da sua imersão cultural e social.

A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma (MORIN, 2011a, p. 66).

Freire (2003) entende que educar é fazer com que o homem reflita sobre si mesmo, e transforme a sua realidade, a partir da relação com os outros homens, os outros seres, e os objetos à sua volta. O desenvolvimento da aprendizagem deve ser acompanhado com a consciência crítica do desejo de mudança e não apenas de adaptação.

Globalmente, o homem se percebe como parte do cosmos, do mundo, da natureza, da vida, e do espaço, onde ele interfere com suas ações, com sua mente, e com sua consciência cultural, no local da sua existência. O homem é “ao mesmo tempo, singular e múltiplo” (MORIN, 2011b, p. 51). Em nossos dias o homem interfere no mundo virtual através das redes sociais. Nesse mundo virtual surge uma cultura global de transitoriedade, efêmera e passageira. As absorções dos acessos informativos são rápidas e descartáveis. Tal velocidade evita apegos passionais, e acaba por gerar personalidades multifacetadas. Tudo passa rapidamente e o tempo se dilui em partículas fragmentárias na história da existência.

Nesse mundo globalizado, com a multiplicação das tecnologias e com o advento do ambiente pós-industrial, a visão humana se amplia, se diversifica, se multiplica, e ao mesmo tempo busca uma certa singularidade, movimentando-se com velocidade digital, rompendo “fronteiras geográficas do passado, com reflexos nos sistemas político, social e económico” (SOUSA, 2002a, p. 2).

No era pós-industrial pouca coisa fica estática. Ideias importantes podem ser descartadas por causa das alterações sociais repentinas, e das informações vertiginosas de alterações climáticas, geográficas, políticas e econômicas. Antes, as correntes ideológicas viviam por décadas. Hoje, as correntes ideológicas são múltiplas e muitas vezes alteram seus regimentos e se fragmentam no redemoinho do mundo das ideias dos vários interesses. Durante décadas olhava-se para o passado quando se queria referir às correntes ideológicas da Literatura, da Filosofia e da Política. Agora o presente se interpreta e se reinventa na velocidade estonteante dos *bits*. Antes se dizia que um *chip* era remodelado num período rápido de quase dois anos; depois, se disse que um celular era remodelado de ano em ano. Agora não se sabe mais.

Esse mundo não responde mais a todos os interesses da rotina estática e tradicional. É um mundo que busca o interesse plural de tribos *cibernéticas* que se acampam no ciberespaço das redes sociais na internet. Tais tribos, acabam por relativizar a lógica sistemática e linear, procurando desconstruir o mundo das certezas, liquidificando o paradigma tradicional na água do oceano virtual. É a dialética da vida. O que se chamava de sociedade tem uma nova cara, e a cultura não mais se ponteia por um prisma apenas regional.

Os cidadãos do mundo parecem viver numa sociedade multifacetada. O ser único acaba se vendo como alma múltipla em espaços variados da existência. Se antigamente se dizia que a Terra era o centro do Universo, e depois, imaginou-se que fosse o Sol, hoje há o conhecimento de que existe uma infinidade de galáxias, e até mesmo mesmo o conceito de Universo amplia-se para Multiversos. A complexidade alcançou a alma humana no pós-industrialismo. Mas não parece estar muito clara na escola. Quando se escreve textos, e mesmo com a leitura, ou a interpretação, seria importante definir se a

cultura literária lida com sujeitos da realidade exterior, ou da realidade da alma interior.

Mas há quem veja nisso alguns problemas, como a dificuldade das pessoas em discernir o passado e importar-se com o futuro, ou uma profusão acelerada de crise de identidade existencial do ser, ou ainda, uma grande ameaça política de totalitarismo global, com o surgimento apocalíptico de uma espécie de *Big Brother* anunciado por Orwell (2014), ameaçando a privacidade e a liberdade autônoma e democrática das pessoas.

A mudança cultural do ser humano se reflete também na escrita e na leitura. Até o formato dos livros está mudando. Agora temos os *kindles* digitais, verdadeiros depósitos de literatura. O jeito de ler também está mudando com essa revolução pós-industrial das TIC. *E-books* são novos formatos de livros que evitam a derrubada de árvores para fazer papel. Os novos textos estabelecem caminhos de interatividade com o usuário. É verdade que muitos textos estão se transformando em legenda virtual, embora ainda haja necessidade de se ler histórias de ficção e de se escrever coletas de dados, informações de relatórios e teses de pesquisa.

O mundo da informação começou a falar da leitura e da escrita em *tablets* e *notebooks*. As escolas mais modernas estão investindo em *games* educativos, por entender que eles prendem a atenção dos alunos, e geram curiosidades geradoras de aprendizagens. Mas o mundo e o indivíduo parecem estar bem fora das salas de aula de uma escola. Mesmo que o ser esteja matriculado, sua alma não se satisfaz com o modelo tradicional escolar. Assim ele termina por fantasiar um outro mundo com a escrita virtual, um tempo imaginário, enquanto a realidade presencial do tempo passa.

Há vozes educativas afirmando que o excesso de *tablets* e *games* educativos na mão de alunos não contribuem para melhorar a educação, caso tais alunos não tenham professores que analisem criticamente o seu uso, e não os utilizem com propósitos de geração de conhecimento autônomo e interacionista. Outras vozes imaginam que as tecnologias, que talvez possam melhorar a educação, não estejam na sala de aula. Também é verdade que boa parte dos professores não saberia trabalhar com as TIC, e não se adaptariam com redes sociais ou tecnologias de comando textual.

As imagens tradicionais das letras nem sempre ficam bem claras no mundo virtual. Neste mundo, os enunciados precisam de outras conexões semânticas e sintáticas, além das coordenadas e subordinadas. As novas sentenças linguísticas com suas conexões de linguagem, mostram-se ilustradas, com imagens que geralmente vêm acompanhadas de áudio.

A escrita *online* e interativa em *sites* e *blogs*, permite a participação dos leitores em comentários, ou liberando espaço para intervenção, compartilhamento de ideias, ou a criação de narrativas indeterminadas.

## **2ª PARTE – O ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO 3

### A METODOLOGIA E A SUA DIALOGICIDADE

*“Necessitamos de novos conceitos e novo vocabulário para analisar eventos”*

*(Thomas Kuhn, 2013, p. 131)*

#### 3.1. Investigação qualitativa

As pesquisas qualitativas são próprias das ciências humanas. Revelam e explicitam como se inserem, e se manifestam os fenômenos sociais, além da mera experimentação em laboratório, e de confirmações lógicas, com métodos puramente matemáticos.

A educação permitiu e patrocinou o surgimento de uma série de contracorrentes teóricas no século XX. Uma delas é a corrente qualitativa, que segundo Morin (2011b, p. 63), “em reação à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada, se apegou à qualidade em todos os campos”.

Para André (2008), a abordagem qualitativa iniciou-se no século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se o método das ciências físicas e naturais era adequado para estudar os fenômenos humanos e sociais. Segundo Bogdan & Biklen (1994), embora a investigação qualitativa em educação remonte ao século dezanove nos Estados Unidos, o termo pesquisa qualitativa surgiu apenas no final dos anos sessenta.

Ainda que os investigadores em antropologia e sociologia tenham vindo a utilizar a abordagem descrita no presente livro desde há um século, a expressão "investigação qualitativa" não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta. Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16).

André (2008), entende que a abordagem qualitativa se tornou muito popular nos anos 80, com os pesquisadores da área da educação. Surge

nesse período, um grande número de publicações que trabalhavam com os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos qualitativos.

Segundo André (2008), a pesquisa de abordagem qualitativa originou-se da concepção fenomenológica, também chamada de idealista-subjetivista. Esta concepção está em oposição ao positivismo e ao empirismo, que descontextualiza a complexidade dos sujeitos, “busca a interpretação em lugar da mensuração [...], e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2008, p.17)

Habermas (2011) afirmou o valor científico das pesquisas qualitativas humanas sem deixar de perceber as dificuldades de comprovação lógica e metodológica com o *status* exigido pelas ciências da natureza.

Nós encontramos em todas as disciplinas científico-sociais abordagens teóricas que se ligam a uniformidades empíricas próprias ao agir social: na economia, na sociologia, na antropologia cultural e na psicologia social (HABERMAS, 2011, p. 72).

Para André (2008), se quisermos encontrar respostas para as muitas questões com as quais nos defrontamos diariamente precisamos ir além da dicotomia qualitativo-quantitativo e nos perguntar o que realmente caracteriza um trabalho científico. Qual a diferença entre o conhecimento científico e outros conhecimentos? Macedo (2011) entende que a pesquisa qualitativa tem um outro rigor, que se diferencia das mensurações quantitativas das teorias positivistas.

Tendo em vista que o trabalho com os sujeitos aqui representados esteve ligado diretamente ao campo da educação, esta pesquisa norteou-se pela natureza qualitativa, e seguiu os procedimentos metodológicos da investigação etnográfica. Era evidente que a análise do fenômeno de mudança no gênero da escrita seria melhor descrita sob uma perspectiva qualitativa. Isso não quer dizer que haveria facilitações do trabalho. Pelo contrário. A dificuldade de indicação exata do fenômeno exige uma análise profunda, múltipla e complexa das ações e falas dos sujeitos, mesmo porque para Bogdan & Biklen

(1994), uma das características da investigação qualitativa é que o investigador deve se interessar muito mais pelo processo do que pelos resultados.

A investigação qualitativa descreve detalhes de complexo tratamento estatístico, relacionado a pormenores de fenômenos voltados para pessoas, suas ações, suas conversas, locais de exposição, sem a preocupação de testar hipóteses, porque buscam a compreensão dos fenômenos “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16). O objetivo dos investigadores qualitativos é compreender o comportamento e as experiências dentro de um processo de construção de significados dos sujeitos humanos e recorrer à observação para descrever em que consistem tais significados

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Guba, 1978: Wolf, 1978a). A expressão etnográfica é igualmente aplicada a este tipo de abordagem (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 17).

Sabedores de que no passado os pesquisadores alicerçavam suas pesquisas no paradigma das ciências naturais e exatas, Bogdan & Biklen (1994, p. 64), questionam: “Será que a abordagem qualitativa é verdadeiramente científica?” E a resposta vem em seguida:

No passado, os investigadores educativos baseavam o seu trabalho nas investigações feitas pelos "colegas das ciências exactas". Alguns autores entendiam medida como sinónimo de ciência, e tudo o que saísse deste registo era considerado suspeito (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 64).

Ainda segundo Bogdan & Biklen (1994) há determinadas expressões que se associam e dão significado à investigação qualitativa, tais como: interacionismo simbólico, fenomenologia, etnometodologia, estudo de caso, etnografia, etc. Várias são as estratégias e procedimentos da investigação qualitativa.

Para André (2008, p. 18) “o interacionismo simbólico assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação”. Cada

pessoa vai construindo a partir da interação com os outros. Toda construção é social. “A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos” (ANDRÉ, 2008, p.18). Na fenomenologia é importante verificar qual o sentido das interações sociais com a vida cotidiana das pessoas. Segundo André (2008), a etnometodologia refere-se ao campo da investigação e procura descobrir quais os recursos que as pessoas utilizam para compreender e enfrentar as complexidades da realidade. Ainda segundo André (2008), o estudo de caso trabalha com particularidades de situações vividas no dia a dia, com suas complexidades e sua naturalidade. Sobre a etnografia afirma André (2008, p. 19):

Muito similar ao interacionismo simbólico, desenvolve-se na antropologia uma tendência que se tornou conhecida como etnografia. Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem.

Bogdan & Biklen (1994) afirmam ainda que a pesquisa qualitativa pode ser vista como fenomenológica por alguns estudiosos e para outros o qualitativo seria sinônimo de etnográfico.

Para Sousa & Fino (2007, p. 7) “as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas”. Os grupos, em seus ambientes sociais, expressam mensagens que ressoam e ecoam como afirmações identitárias. Segundo McLuhan (apud Sousa,1997, p. 2) “o meio é a mensagem”. Os sujeitos deste ambiente protagonizam suas ações que reverberam modificações paradigmáticas importantes. Eles são o canal de contribuição para confirmação de determinados fenômenos sociais.

### 3.2. A pesquisa de abordagem etnográfica

O sentido etimológico da palavra etnografia tem o significado literal de escrita, descrição (éthnos, povo + gráphein, descrever + ia). Segundo André (2008, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. Entretanto, outros estudiosos trabalharam com a etnografia sob uma concepção educacional, com campos puramente escolares, sem retirar da etnografia sua raiz antropológica e sociológica.

Ultrapassando, no entanto, esta visão restritiva, procuramos dar-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, com ligações à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa (SOUSA, 2003, p. 6).

Segundo Sousa (2007a), a pesquisa de campo de natureza etnográfica surgiu de uma técnica utilizada para estudar e descrever acerca de grupos de pessoas. Com o tempo, além da descrição de grupos, a etnografia passou a pesquisar também os fenômenos das relações culturais do comportamento humano. Os pesquisadores passaram então a questionar uma pretensa neutralidade de muitas pesquisas das ciências humanas, vendo a necessidade de uma presença participante na investigação, pois, para se estudar grupos e comportamentos é preciso conviver com eles e estar com eles durante um tempo de observação, e, como diria Fino (2011b, p. 97) “compreendê-los [...] vivê-los antes de descrevê-los”. A pesquisa qualitativa etnográfica preocupa-se com a relação cultural e social dos aprendizes em seu contributo com a diversidade múltipla de identidade dos grupos sociais.

A etnografia consiste numa "descrição profunda". Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se toma difícil separar umas das outras. Os objectivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 59).

A pesquisa etnográfica é um trabalho de abordagem qualitativa e apresenta um plano de estrutura aberta e flexível porque “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2008, p. 30).

André (2008) estabelece sete características que identificam uma pesquisa etnográfica:

- 1) A pesquisa etnográfica utiliza as técnicas da observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
- 2) O pesquisador é o instrumento principal da coleta e análise de dados. Para isso precisa atuar em interação constante com os sujeitos da pesquisa;
- 3) A pesquisa valoriza o processo existencial dos fenômenos e não os resultados;
- 4) A pesquisa procura refletir o modo como os sujeitos se veem e se compreendem em sua realidade
- 5) A pesquisa envolve um trabalho de campo com pessoas agindo com naturalidade em seus locais de atuação;
- 6) O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos que mostram pessoas, diálogos, depoimentos, situações e ambientes;
- 7) A pesquisa etnográfica pode formular hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

A escola é um campo de pesquisa que atende à análise etnográfica, desde que se perceba, em seu meio ambiente, grupos sociais inseridos com seus contextos culturais. A etnografia estabelece a necessidade da observação participante, e dos procedimentos gerais das investigações qualitativas. A pesquisa que investiga o contexto do sujeito presente nas escolas é chamada de etnografia da educação.

As escolas (e quem diz as escolas, diz as turmas) são comunidades culturais que, tal como as tribos, estabelecem também de forma simbólica, através da interação entre os seus membros, regras de convivência, crenças e valores, hierarquias e costumes (SOUSA, 2011, p. 45).

Uma pesquisa que tenha um objetivo de investigação etnográfica está mais apta para sondar as condições sociais e culturais impressas nos sujeitos participantes do espaço e da organização escolar. A etnografia põe em evidência o cotidiano das pequenas coisas, da vida real e das expressões culturais dos sujeitos. A visão etnográfica implica interesse e não deve ser vista de forma simplista como uma ação neutra.

Podemos falar metodologicamente com Lapassade (1999), de uma “endoetnografia” constituída também por triangulações ampliadas e relacionais [...] Pessoas, contextos, cultura, linguagem, política de sentidos, política de conhecimento, bacias semânticas, [...] (MACEDO, 2011, p. 81).

Para a etnografia educacional os sujeitos sociais estão nas escolas, em salas, turmas, ou em grupos que expressem valores sociais e culturais que rompam com o modelo positivista da escola tradicional. Fino, (2008a, p. 1), parafraseando Spradley, afirma que:

A etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

A etnografia ampliou os conceitos de pesquisa quando favoreceu o protagonismo das pessoas imersas em suas culturas. Nem todos os sujeitos são iguais. São complexos, diferentes e diversos – como os músicos de uma orquestra -, quando se juntam com a diversidade de seus instrumentos para criação de sons harmônicos. A exposição dos diversos trabalhos de adolescentes em suas redes sociais mostra o movimento de grupos em compartilhamento interacionista, e criativo, com aprendizagens mediadoras e autônomas, alcançadas além da escola.

Os alunos formam grupos que evidenciam fenômenos comportamentais. É necessário um olhar presente nas ações dos estudantes para se perceber e confirmar tais fenômenos. *A priori* tal ação não pode ser definida como comprovante dos fenômenos antes de uma análise profunda dos comportamentos que se procura comprovar. Segundo Fino (2011b, p. 100),

À etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever, compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica - a escola -, ou no seio da própria sociedade.

O pesquisador de ações etnográficas, utiliza-se de estratégias qualitativas que se preocupem com as aprendizagens relacionadas ao ambiente social, e cultural dos sujeitos, em evidente rompimento com as posições tradicionais estabelecidas pelas concepções do positivismo. Com a etnografia, o investigador se vê incluído na pesquisa, e não pode se eximir do objeto observado.

São as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico (SOUSA, 2003, p. 7).

Para Sabirón (2011), a complexidade da pesquisa etnográfica está em revelar a ação dos participantes e, ao mesmo tempo, ser científica. No entender de Macedo (2011, p. 74), a ação dos participantes precisa ser protagonizada por eles, quando se mobilizam como “atores sociais”, criadores de “suas tradições”, ou de “ordens sociais”. Macedo (2009) entende que uma pesquisa etnográfica se preocupa com a identidade do sujeito inserido em seu campo social, possibilitando o envolvimento do pesquisador com os sujeitos protagonistas. Tudo isso levando em conta a complexidade dos fenômenos e dos sujeitos culturais.

### **3.3. O estudo de caso etnográfico**

Neste trabalho, utilizei como método o estudo de caso etnográfico, com uma pesquisa exploratória, descritiva e interpretativa. Segundo André (2008), o estudo de caso pode ser etnográfico, desde que a pesquisa esteja focada numa instância em particular, com suas complexidades naturais; desde que a pesquisa concentre seus interesses no fenômeno que está ocorrendo e ou,

como o fenômeno está acontecendo; desde que a pesquisa retrate o fenômeno de forma muito próxima da sua naturalidade.

Para Amado (2014, p. 121), os estudos de caso “podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista”. O estilo misto de estudo de caso procura os instrumentos de dupla abordagem: qualitativa e quantitativa. Esta visão da pesquisa mista também é atestada por André (2008, p. 24):

Nem eu afirmarei que os instrumentos são neutros ou que os métodos de amostragem me permitem generalizar os resultados rigidamente para a totalidade. Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa.

André (2008), entende que quantidade e qualidade podem estar intimamente relacionados sem precisar haver compromisso ideológico com a quantificação positivista. Segundo André (2008), quando se trata de estudo de caso qualitativo o pesquisador precisa ser aberto e flexível nas situações complexas que geram ambiguidades, dúvidas e incertezas. Quando se trata da pesquisa de estudo de caso etnográfico o pesquisador é o principal instrumento da coleta, mas ele entra nela com a sua humanidade e pode errar nas análises, perder oportunidades, por outro lado, pode também fazer correções e identificar fenômenos inovadores.

Segundo Amado (2014) um dos quatro tipos de estudos de caso reconhecidos por Stenhouse é o estudo de caso etnográfico. André (2008), afirma que o estudo de caso há muitos anos já fazia parte dos livros de metodologia da pesquisa educacional como o estudo descritivo de uma escola, uma sala de aula, um professor, etc. Yin (2005), informa que os estudos de caso são originários da Escola de Chicago.

Em uma visão histórica do estudo de caso no pensamento metodológico americano, Jennifer Platt [...] encontra a origem das práticas de realização de estudos de caso na condição de histórias de vida, no trabalho da escola Chicago de sociologia e nos estudos das circunstâncias pessoais de famílias e de indivíduos no trabalho social (YIN, 2005, p. 32).

Amado (2014), informa também que a origem dos estudos de caso está relacionada à investigação qualitativa que os pesquisadores da Escola de

Chicago empreendam com grupos de imigrantes ou comunidades marginalizadas.

Na sua origem o estudo de caso, como abordagem qualitativa do social, surge da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política, como aconteceu com outros tipos de abordagens qualitativas, designadamente a etnográfica e a biográfica e, mais tarde, a investigação-ação (AMADO, 2014, p. 121).

Segundo André (2008), o estudo de caso etnográfico precisa preencher os requisitos da etnografia para investigar os grupos, pessoas ou fenômenos. O contexto das relações precisa ser de mediação interativa social com abordagem qualitativa. Amado (2014), entende que o estudo de caso etnográfico é uma pesquisa que deve ser feita em profundidade, através da observação participante, focada nas interpretações dos significados que os sujeitos dão aos contextos naturais em que estão inseridos.

Para Arrayz & Sabirón (2011), o estudo de caso, de “modalidade etnográfica” é importante para compreender a composição do fenômeno no processo de investigação porque leva em consideração “las dinâmicas comunicativas desde claves culturales [...] y significados personales” (ARRAYZ & SABIRÓN, 2011, p. 413). Segundo Sabirón (2011), um estudo de caso goza da mesma condição científica que qualquer outra pesquisa empírica e tem a mesma cientificidade que tenha qualquer outra pesquisa tradicional, entretanto, “buscan la comprensión del fenómeno” (SABIRÓN, 2011, p. 26).

Yin (2005), entende que há condições apropriadas para a realização de um estudo de caso. É preciso que a investigação lide com fenômenos de demanda atualizada e de profunda ligação com a realidade comportamental dos sujeitos investigados. De acordo com Yin (2005):

- Um estudo de caso é a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real quando os limites entre o contexto e o fenômeno não são claramente definidos;
- O estudo de caso deve ser utilizado para lidar com as condições contextuais altamente pertinentes ao fenômeno de estudo;
- Trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente sobre eventos comportamentais.

Tanto Yin (2005), quanto Macedo (2010) estabelecem a necessidade de verificação do contexto do fenômeno pesquisado. O estudo de caso procura identificar novos conceitos e representações de uma determinada realidade. Segundo Macedo (2010):

- O estudo de caso trabalha com o pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas provisório;
- No estudo de caso o pesquisador estará sempre em busca de novas indagações e respostas porque o conhecimento é algo que se faz e refaz constantemente;
- O estudo de caso estabelece relações com o objeto pesquisado valorizando a interpretação conforme o contexto.

O estudo de caso e a etnografia da escola são estratégias emergentes de investigação em educação. Nas palavras de Fino (2011a, p. 37, 38):

A investigação etnográfica, próxima do desenho da investigação-ação e do estudo de caso, traz com ela um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador, ao mesmo tempo que dota de rigor científico o processo de inovação.

E nesse ponto de vista, Fino (2011a), Sabirón (2011), Macedo (2009) e Sousa (2003) entendem que a pesquisa dos grupos sociais não trata apenas de descrever uma prática cultural, ou social, de forma neutra, e sim, de participar, de estar junto, e, de conhecer, o objeto pesquisado. Yin (2005), afirma que é preciso evitar a concepção de pesquisa social apenas como técnica para a coleta fria de dados.

Os estudos de caso são variados, com eles podem ser estudados grupos, empresas, comportamentos, desde que se verifique uma certa singularidade na análise fenomenológica. Amado (2014), informa que Freud e Piaget utilizaram estudos de caso para embasar suas teorias com entrevistas em profundidade.

O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. [...] Podem ser apenas uma tentativa de exploração de um determinado fenômeno (exploratórios), assumir um caráter meramente descritivo, situar-se numa perspectiva fenomenológica

(interpretativos) ou, pelo contrário, buscar a explicação dos factos (AMADO, 2014, p. 122).

Yin (2005) discute o dilema da unidade do estudo de caso em que alguns definem como o estudo de um indivíduo, um grupo fechado (uma sala de alunos), mas ele também fala de estudos de caso com unidades múltiplas.

A pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos [...] estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudos de caso (YIN, 2005, p. 33).

Embora Yin (2005) entenda que a maioria dos projetos de casos múltiplos sejam até mais abrangentes que os projetos de um caso único - e que até mesmo os projetos de estudos de caso duplo sejam mais valiosos do que um estudo de um caso único - é bom entender que Yin (2005) faz esta avaliação como uma possível probabilidade. Arraiz & Sabirón (2011, p. 418) têm um exemplo de pesquisa de dois estudos de caso “*el primero, centrado en bebés y la escuela de infantil, com adolescentes y en un centro de secundaria, el segundo*”. Com o título de *La cultura da comunicación socioeducativa: una aproximación cualitativa* (idem, p. 417), o primeiro estudo de caso foi realizado em 05 escolas municipais infantis na cidade de Zaragoza (idem, p. 420); e, o segundo estudo de caso, foi realizado em um instituto de ensino secundário em Zaragoza (idem, p. 422).

Naturalmente, o “caso” também pode ser algum evento ou entidade que é menos definido do que um único indivíduo. Já se realizaram estudos de caso sobre decisões, programas, processos de implantação e mudança organizacional. Feagin et al. (1991) contém alguns exemplos clássicos desses casos únicos em sociologia e em ciência política (YIN, 2005, p. 43).

Como há discussão quanto ao formato do estudo de caso e a maior parte dos pesquisadores entende que o estudo de caso exige o relato de uma unidade, de um grupo ou de uma determinada faixa etária, programei então a pesquisa pelo turno matutino e pela faixa etária dos alunos de 15 a 18 anos. Entretanto, estabeleci a unidade de análise, pelo estudo relacionado à mudança paradigmática na produção textual realizada pelos estudantes nas redes sociais.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, e ver se há mudança paradigmática no trabalho com a produção textual, em um grupo de alunos que frequentam o Curso Médio de Formação Geral no turno matutino do Colégio Estadual Ary Silva, em Itiúba, Bahia, Brasil. A questão inicial no projeto de pesquisa era: Como tais estudantes estariam modificando a forma de produção de texto, leitura e interpretação? Outras questões foram surgindo com a pesquisa:

- Em que contexto social estão inseridos os estudantes que escrevem nas redes sociais?
- Como adquirem as tecnologias de acesso às redes sociais?
- Quais os aparelhos tecnológicos mais utilizados pelos estudantes para a leitura e escrita nas redes sociais?
- Quais as redes sociais mais acessadas para escrita e leitura?
- Como os professores percebem ou contribuem com a aprendizagem mediadora e autônoma através do uso de tecnologias e redes sociais?
- Que características são visíveis nos textos publicados em *sites*, *blogs* e redes sociais?
- Os estudantes adolescentes promovem mudança paradigmática no gênero da escrita com o uso de tecnologias e acessos aos *sites*, *blogs* e redes sociais?

Segundo Yin (2005) a pergunta inicial do projeto define a estratégia de pesquisa. As palavras interrogativas: quem, o que, e como, são pendentes para um estudo de caso exploratório. “Se você precisasse saber ‘como’ ou ‘por que’ [...] teria que se dirigir para o estudo de caso ou para um experimento de campo” (YIN, 2005, p. 25). Além disso, a análise de fenômenos abstratos, não evidenciados em amostras concretas pedem um estudo exploratório descritivo.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes (YIN, 2005, p. 26).

O estudo de caso é uma estratégia qualitativa coerente para a análise de fenômenos que se mostram na escrita virtual. Trata-se de uma análise

descritiva do fenômeno em que os resultados são expressados com rigorosa complexidade.

É certo que o paradigma tradicional dominado pela lógica racionalista, estabeleceu caminhos de pesquisas epistemológicas amplamente empíricas, questionando as pesquisas qualitativas pela sua falta de manuseio do objeto investigado. Segunda tal visão, os estudos de caso são “apropriados apenas à fase exploratória de uma investigação” (YIN, 2005, p. 21), ou, “são apenas uma ferramenta exploratória preliminar” (YIN, 2005, p. 22), e, portanto, não deveriam ser usados para descrever ou pesquisar fatores que determinem se uma dada realidade é falsa ou verdadeira.

Essa visão hierárquica, no entanto, pode ser questionada. Certamente sempre houve experimentos motivados por razões exploratórias. Além disso, o desenvolvimento de explicações causais sempre representou uma séria preocupação para os historiadores, refletida pelo subcampo conhecido como historiografia. Da mesma forma, os estudos de caso estão muito longe de ser apenas uma estratégia exploratória (YIN, 2005, p. 22).

O estudo de caso precisará de uma preparação prévia e adequada para sua organização. Apesar de permitir flexibilidade na conduta da análise do fenômeno, o estudo de caso exige firmeza e seriedade na busca pelo resultado. Yin (2005, p. 81) afirma que “a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa porque não há fórmulas de rotina”.

Segundo Macedo (2009, p. 102) apesar do rigor do método, ele não precisa conquistar uma validade científica, e sim “enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão”. Importante é afirmar uma diversidade de padrões e métodos culturais de se fazer ciência porque existe agora um rigor outro, além daquele das afirmações puramente quantitativas (MACEDO, 2009). Ainda que as confirmações das pesquisas sociais sejam vistas como científicas, trata-se agora de uma outra ciência, de uma outra forma de saber, de um outro método de pesquisa.

Os métodos de pesquisa das ciências humanas de abordagem etnográfica analisam o sujeito como protagonista em seus propósitos e ações,

quando promovem, ou produzem movimentos fenomenológicos que mudam o curso das condutas sociais, mediante intervenções culturais mediadoras, inseridas nas múltiplas formas do ser, que interage enquanto cria conceitos, desenvolvendo aprendizagens múltiplas.

### **3.4. Instrumentos para coleta de dados**

Utilizei para recolhimento de dados os instrumentos que entendi ser relevantes numa investigação qualitativa.

Para isso, os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, seguindo a orientação das cinco características sugeridas por Bogdan & Biklen (1994):

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- A investigação qualitativa busca muito mais o processo do que os resultados;
- A investigação qualitativa tende a analisar seus dados de forma indutiva;
- Na abordagem qualitativa o significado tem uma importância vital.

O trabalho foi realizado sob duas vertentes:

- a) Análise contextual do local e dos sujeitos pesquisados, refletindo sobre a condição social e geográfica dos alunos, e à forma como utilizam a tecnologia para escrever textos; A observação também relacionou a visão de professores sobre o uso das tecnologias pelos alunos. Para isso foi utilizado o recurso das entrevistas e anotações informativas do dia a dia sobre a relação dos alunos com a escrita e a postagem de textos.

Nessa primeira etapa trabalhei com a observação participante. Para tal empreendimento iniciado com entrevistas e conversas informais, precisei de

uma caderneta (onde escrevia sobre as atividades relacionadas à pesquisa); um celular e um notebook.

A caderneta foi útil para registrar as ações durante as observações, com informações que foram relevantes para a construção do texto, e também para anotar alguns dados da observação direta dos conteúdos nas redes sociais, onde os adolescentes produziam e postavam seus textos.

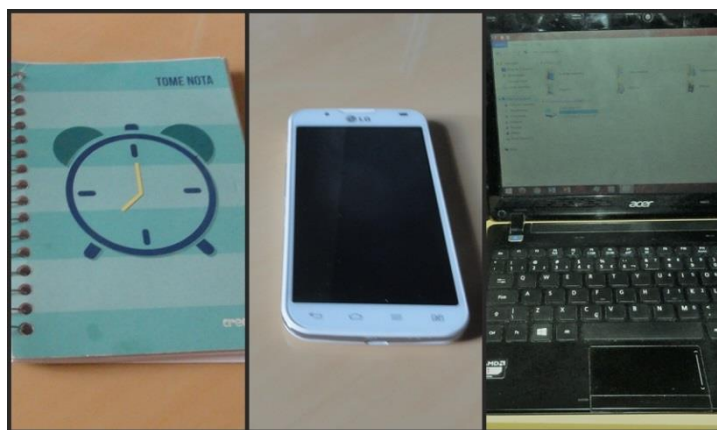


Figura 1 – Caderneta, celular e *notebook* (material de registro)

Com um celular, gravei entrevistas e tirei algumas fotos do colégio e dos alunos em eventos, em entrevistas ou em situações informais de conversas em que se verificava o uso prático de tecnologias. O *notebook* foi importante para digitar e descrever os eventos observados, para estudo do material bibliográfico, e para a escrita do relatório.

- b) Análise de conteúdo das produções textuais através das amostras de postagens na internet, observando a equivalência de similaridade do discurso categórico semântico, por inferência, no formato das frases, dos parágrafos, e das postagens.

Nesse segundo momento foi realizada a análise descritiva e interpretativa do conteúdo das produções textuais expostas na internet pelos alunos.

### 3.4.1 A observação participante

A observação participante foi realizada com o objetivo de procurar ver como os alunos compartilhavam e liam textos nas redes sociais. Para isso, precisei estar com eles em intervalos no pátio da escola e também em eventos de celebração cultural ou esportiva, olhando e analisando como se comportavam com o uso de postagens e leituras, utilizando uma tecnologia móvel.

Segundo Macedo (2009), a entrada no campo da pesquisa para se ter acesso aos dados deve acontecer através da boa relação entre os sujeitos implicados. “O campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (MACEDO, 2009, p. 95).

Mesmo em pesquisas qualitativas precisamos definir um campo geográfico para confirmar o local de presença histórica dos fenômenos culturais. O campo de investigação geográfico escolhido foi o Colégio Estadual Ary Silva. Escolhi o turno matutino para fazer a observação direta com os alunos. Segundo Yin (2005, p. 122),

Para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista extremo.

Como eu já fazia parte da escola fiz uma pesquisa com participação observadora. Eu já observava alunos escrevendo em redes sociais desde 2013, e mesmo depois que retornei da apresentação do Projeto de Pesquisa na Universidade da Madeira em 2014, continuei observando as turmas da IV unidade munido com uma autorização da direção do colégio. Somente em 2015, quando iniciamos as aulas, pude concentrar os trabalhos de observação participante durante seis meses (do início de março até meados de setembro). Procurei identificar os sujeitos que escreviam em blogs e sites que fossem relevantes para a pesquisa, uma vez que eu já tinha percebido que o fenômeno de escrita literária virtual não poderia ser observado em apenas uma turma do colégio. Um total de 20 alunos informou o endereço de suas produções textuais

na internet. Selecionei 07, por entender que eram mais relevantes com a pesquisa. A escolha do turno matutino foi importante para a minha decisão de observar o grupo pela faixa etária, e pela identificação com a escrita e postagens em redes sociais.

Algumas observações eram feitas no horário de merenda, nas aulas vagas, e em intervalos de aulas, através de conversas informais.

Nem sempre a obtenção dos dados tinha significado para a pesquisa. Alguns até poderiam ser contextualizados. Uma boa parte das informações eu perdi na mistura com papéis e livros do trabalho. Algumas gravações de áudio foram deletadas do celular. Não fui muito organizado, nem muito preciso com todas as anotações da caderneta. Em razão disso, precisei voltar algumas vezes ao campo da pesquisa para confirmar informações. Segundo Arrais e Sabirón (2011, p. 418),

*En razón de la búsqueda del sentido y significados comunicativos, la fase (II) interpretativa es de constante 'vuelta al campo' que permite, no sólo triangulaciones y contrastes, sino la progresiva implicación de los interlocutores em la investigación.*

O outro local de ocorrência do fenômeno era virtual. Tratava-se dos *sites*, *blogs* e redes sociais que os adolescentes utilizavam para ler, escrever, e postar seus textos. A observação das redes sociais foi feita com acessos em um *notebook* e um *PC*.

### **3.4.2 As entrevistas**

Para Macedo (2010), a entrevista é um importante recurso de captação das representações através da linguagem comunicativa. Trata-se de uma descrição verbalizada de uma interpretação da realidade vivida.

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados para a compreensão de realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito (MACEDO, 2010, p. 104).

Segundo Macedo (2010), a entrevista ilustra de modo prático a compreensão que os sujeitos entrevistados têm sobre suas experiências. Também para Amado (2014), a entrevista é um dos mais importantes meios para se chegar a um alcance mais amplo de diversas informações do campo de observação. Ele classifica as entrevistas quanto à sua estrutura em quatro tipos:

1. Entrevista estruturada ou diretiva – centrada num tema restrito sobre o qual o investigador já tem um conhecimento prévio. As perguntas já estão programadas e não permitem muita flexibilidade;
2. Entrevista semiestruturada ou diretiva – as questões não são rígidas e são muito utilizadas em pesquisas qualitativas, mas obedecem à uma prévia lógico-temática do que se quer perguntar;
3. Entrevista não estruturada ou não-diretiva – são entrevistas utilizadas para áreas pouco pesquisadas, cujos fenômenos apresentem retratos de grande complexidade, onde o pesquisador se detenha na perspectiva de experiência dos participantes, sem qualquer questão prévia, mas interagindo com o discurso dos sujeitos entrevistados;
4. Entrevista informal – entrevista importante na investigação etnográfica. Trata-se de uma conversação que cruza informações variadas obtidas com os sujeitos pesquisados, sem um plano prévio de questões. São conversas informais.

Para a coleta de dados foi importante obter acesso a entrevistas de pessoas envolvidas com a aprendizagem: os alunos e os professores. Trabalhei então com entrevistas não-diretivas e conversas informais.

Registrei entrevistas coordenadas e focadas no trabalho da produção textual com 03 alunos que eram organizadores e participantes de blogs e sites; registrei entrevistas com 03 professores, comparando sua visão pedagógica com relação à experiência dos alunos nos usos das TIC e das redes sociais. Fiz registros informais com 03 alunos, e participei de algumas conversas,

também informais, com os alunos, com os professores, e com o Diretor do CEAS. As conversas giravam em torno do uso das TIC e das redes sociais. As entrevistas não eram diretivas e as conversações eram flexíveis, permitindo liberdade e tranquilidade no diálogo, mas buscando respostas concretas, sem indução direta. Segundo Yin (2005, p. 118):

No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos.

Entrevistei alunos e professores, e acompanhei algumas de suas atividades olhando sempre para o celular e o *notebook* que eles utilizavam, procurando ver o que acessavam, o que liam e, o que escreviam. Embora os conteúdos de postagem dos textos ocorressem no tempo próprio do aluno, meu contato presencial com ele geralmente acontecia na escola.

Para Macedo (2009), as entrevistas, são um dos dispositivos das pesquisas qualitativas que devem ser vistos além da técnica, como um verdadeiro encontro dialogístico entre seres humanos.

### **3.4.3 Análise do conteúdo**

Para o trabalho final busquei um sentido lógico para a pesquisa, tendo em vista que parte dos elementos da escrita observados não eram amostras mensuráveis num padrão cartesiano, por tratar-se de produção textual virtual. Numa pesquisa assim, a melhor forma de descrição dependeria de uma hermenêutica contextual e qualitativa. Foi assim que me vi utilizando a técnica da análise de conteúdo.

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2002, p. 9).

Bardin (2002, p. 44) entende que a “análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, ou,

“a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Para a realização da pesquisa com textos e postagens tornou-se perceptível a falta de possibilidade da verificação tradicional do objeto da pesquisa, levando-se em conta que os elementos tradicionais de investigação exigiriam uma mensuração bruta da realidade. Entretanto, quando o instrumento hermenêutico da semântica textual apresentada observou as categorias de similaridades harmonizadoras, presentes nas características de cada postagem, foi possível perceber vestígios e sinais de indícios inovadores, implícitos na escrita virtual de alunos adolescentes. De acordo com Bardin (2002, p. 39),

Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica).

A busca pela lógica de qualificação da pesquisa acabou por engendrar um esforço exaustivo na busca pela extração do fenômeno, categorizado na forma de exposição das produções textuais. Para Bardin (2002, p. 30), “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”. A análise do conteúdo exige o esforço dobrado de confirmação da realidade do fenômeno e trabalha ainda a presença desta realidade numa qualificação por inferência.

O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas (BARDIN, 2002, p. 41).

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo foi utilizada para encontrar uma prática real de sinais de mudança no gênero da escrita virtual das postagens de escrita dos alunos na internet, procurando encontrar o sentido das categorias de harmonização semântica expressas ou implícitas nas produções textuais.

As categorias de harmonização estão presentes na similaridade das características das produções textuais:

- Postagens de textos sem preocupação com a narrativa linear;

- Textos curtos ou postagens fragmentadas;
- Postagens que permitem interpretações textuais num contexto semiótico, porque lidam com textos imbricados com áudio e imagens ilustrativas.

A análise categórica foi feita com o próprio material de postagem da escrita nas redes virtuais. A categorização dessas características gerais dos sinais e vestígios de mudança são percebidos através da extração da presença de determinados fenômenos diferenciados na escrita. Para Bardin (2002, p. 38), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”.

Procurei ver os conteúdos de postagens, e, após autorização, acessei as páginas onde os alunos diziam escrever e postar suas produções textuais. Havia muito material corriqueiro, celebrações, convites, avisos. Mas tomei o cuidado para não determinar importâncias de forma preconceituosa com os objetos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Para Merleau Ponty, por exemplo, a descrição ou o discurso, como expressividade do sujeito, é a prova da existência do sujeito, é o modo de o sujeito expressar sua experiência; é dotada de significados da totalidade da experiência vivida, nem sempre totalmente explicitadas na linguagem como discurso (MACEDO, 2010, p. 18).

Não pude selecionar muitos alunos porque não tive condição de trabalhar apenas com uma sala. Selecionei então as páginas dos alunos que estavam mais relacionadas ao que eu procurava. Como a análise iria se concentrar no mundo virtual das postagens textuais em sites e blogs, selecionei os alunos pelo uso da escrita e da postagem de texto ou literatura na internet.

Os dados foram relacionados e analisados em comparação combinada com a pluralidade de referências dos sujeitos e dos espaços virtuais das redes sociais.

As teorias serão o resultado da percepção do teorizador, do investigador, do observador, entendendo-se a observação como o produto do sentido que o observador confere ao objecto observado (SOUSA, 2000b, p. 35).

Defini para mim mesmo que todos os conteúdos da pesquisa seriam importantes, desde que se apresentassem como elementos mediadores de mediação autônoma. Todo o trabalho de análise lidou com elementos aparentemente comuns em relação à cultura da faixa etária dos sujeitos, mas extremamente provocadores. Para vê-los como protagonistas autônomos, precisei ter consciência de que para observá-los com cumplicidade, eu teria que seguir determinados passos da etnometodologia citados por Sousa (2000a, p. 3),

São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registo em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos, etc.

Os dados analisados mostraram elementos de ação complexa porque pareciam lidar com a visão literária tradicional e a amostra moderna de instrumentos virtuais que, ora lidavam com gêneros literários, e, ora lidavam com gêneros corriqueiros da oralidade. Deixei-os como estavam pensando sempre que os dados culturais podem ser extremamente complexos sob o visor da interpretação humana.

## CAPÍTULO 4

### PROCEDIMENTOS CONTEXTUAIS E ANÁLISE DA ESCRITA NAS REDES SOCIAIS

*“E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação”*

*(Roland Barthes, 1980, p. 45)*

#### 4.1. Onde habitam e atuam os sujeitos

Após a definição do modelo metodológico de pesquisa, procurei desenhar a identificação geográfica do sujeito. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Ary Silva (2014, p. 17) assim afirma: “O sujeito traz uma história que precisa ter espaço para ser contada, uma experiência a ser contemplada no contexto educacional”.

Segundo Fino (2011a, p. 40), devemos “[...] considerar o grupo, que é o lugar onde se operam as mudanças”. Para Arrais & Sabirón (2011, p. 442),

*No es la actividad de un sujeto solitario quien define la realidad, sino que la construcción viene dada por la interacción simbólica en contextos culturales determinados y situados históricamente.*

Itiúba, uma das 417 cidades do estado da Bahia, fica a 384 km de Salvador, no norte da Bahia. O topônimo Itiúba é uma herança indígena. Azerêdo (1987, p. 11) informa que “os índios cariacás e pataxós” habitavam na região de Itiúba.

Segundo o Dicionário Tupi-Guarani, do doutor Teodoro Sampaio, a palavra Itiúba, na linguagem primitiva dos índios era TU-YBA e significava abelha dourada. A corrutela acrescentou-lhe o prefixo ITI. Também, os mapas antigos registravam ‘Serra da Tiúba’, denominação esta, dada àquele inseto.

Desligada de Queimadas em 1935 (como Vila independente), em 1938 “pela Lei 211, da órbita federal, Itiúba passou à categoria de cidade” (AZERÊDO, 1987, p. 46). O município foi citado diversas vezes pelo famoso escritor Euclides da Cunha em seu livro *Os Sertões* (2004), falando de suas serras vertentes numa região sertaneja.



**Figura 2 - A cidade de Itiúba entre as serras.**

Sempre citada em associação com a Região do Piemonte, hoje Itiúba faz parte da Região Sisaleira. Segundo a SEPLAN<sup>1</sup>, a partir de 2007, com o governo de Jaques Wagner, a Bahia estabeleceu uma rede de 27 territórios geográficos com a CET. Com essa determinação, Itiúba passou a figurar como integrante do Território do Sisal somando com mais 20 cidades. A cidade possui diversos povoados e, segundo dados do IBGE<sup>2</sup>, todo o seu município tem uma população de 36.113 habitantes.

#### **4.1.1 Local de encontro com os sujeitos e suas ações**

Em Itiúba está o Colégio Estadual Ary Silva, localizado no Bairro Projeto

---

<sup>1</sup> <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>.

<sup>2</sup> <http://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php>.

Sertanejo, Av. Vereador Osvaldo Campos, nº 800. Foi fundado em 07 de março de 2003 e é mantido pela Secretaria de Educação da Bahia, sendo coordenado pelo Núcleo Regional de Educação de Serrinha (NRE 04). É a única escola do



**Figura 3 - O Colégio Estadual Ary Silva**

perímetro urbano que atende à modalidade de Ensino Médio. Segundo o PPP (2014, p. 7)

Os cursos oferecidos possuem atos legais que regulamentam o seu funcionamento, conforme: Autorização de funcionamento do Estabelecimento: Portaria nº. 2.393/03, Diário Oficial de 07 de março de 2003 [...] Autorização para funcionar: o Ensino Médio, Diário oficial de 14 de janeiro de 2005, portaria nº 0004/2005-28.

O Ensino Médio tem dois cursos: Formação Geral nos turnos matutino e vespertino. O turno noturno, além do curso de Formação Geral, atende adultos ou jovens trabalhadores que estão atrasados na formação com o EJA, “regulamentado pela resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000”, segundo o PPP (2014, p. 43).

A escola matriz possui 09 salas distribuídas em seus dois pavilhões. Há uma quadra cuja construção está quase completa. Mas ainda não pode ser utilizada. A escola possui ainda 07 extensões em 07 povoados.

O PPP (2014, p. 14) da escola tem uma proposta pedagógica teoricamente contextualizada por conceitos de aprendizagem reflexiva e integradora. Assim, destaca seu objetivo geral:

Promover uma educação inovadora através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão que oportunizam a aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários que aprendam a aprender a ser e a conviver em sociedade.

Com 10% dos alunos matriculados no município conforme informação do PPP (2014, p.11) o Colégio Estadual Ary Silva apresentava os seguintes indicadores educacionais:

Aprovação – 80,9 %  
Reprovação - 10,5%  
Evasão – 8,5 %

Segundo o PPP (2014, p. 7), “no ano de 2014 o quantitativo de alunos somados aos das unidades anexas é de 1.314 alunos, o que corresponde aproximadamente 10% do total de alunos matriculados no campo”. Em 2015, registra-se 668 alunos matriculados na sede.

#### **4.2. Os protagonistas das ações da escrita e postagem de textos (alunos): e os coadjuvantes (professores)**

Esta pesquisa ficou centrada num fenômeno de contexto cultural que leva em conta um determinado grupo de jovens que interage com as mídias para postar textos através das redes sociais.

Os alunos que frequentavam os turnos matutino eram adolescentes preocupados em estudar e preparar-se para o Enem e o Vestibular. Tais sujeitos tinham os mesmos anseios e projetos de seu contexto escolar e de sua faixa etária.

Tratava-se de um composto social etário e cultural de jovens que não viam problemas no contato com a tecnologia nem com as linguagens das redes sociais. Mas o envolvimento com a qualidade dos trabalhos educacionais na

internet pediu também uma participação com aqueles que lidam com os alunos: os professores.

Procuramos os professores para entender como eles viam ou contribuía através da busca de aprendizagem com as TIC. Resolvi citá-los como coadjuvantes, termo que não diminui a ação dos professores com uma visão construtivista e não-diretiva, que objetivam uma orientação mediadora da educação.

Olhar a cultura da escola permite compreender a sua realidade educativa e social, os processos e as práticas pedagógicas, tendo em consideração as características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social (BRAZÃO, 2011, p. 356).

Os professores alegaram que as condições de trabalho não lhes davam muitas possibilidades para produzir com liberdade e autonomia suas próprias ideias e criações. Porém, eles têm consciência de que melhor seria mediar como coautores no processo de exploração das aprendizagens, buscando sempre uma formação continuada, que dialogue com a realidade do aluno. Só assim, os professores evitariam ficar divididos e isolados com suas disciplinas, desenvolvendo aprendizagens com objetivos fragmentados.

Uma vez que os alunos seriam os protagonistas da pesquisa, resolvi elencar a participação coadjuvante de alguns professores. Eles participaram endossando suas ideias de propostas pedagógicas de intervenção na aprendizagem. Alunos e professores são os sujeitos implicados direta e indiretamente nesta pesquisa. Segundo Arraiz & Sabirón (2011, p. 437),

*La dimensión institucional en nuestra aproximación a la cultura de la comunicación socioeducativa es esencial. [...] Las personas implicadas en los procesos de comunicación socioeducativa son actores en un doble sentido: en tanto que actúan en la interacción persona a persona, a la vez que representan el personaje que les corresponde en los distintos escenarios institucionales.*

Ambos os sujeitos participaram da pesquisa e cooperaram de forma

voluntária e espontânea. Eram livres para expressar suas ideias e opiniões quando entrevistados.

#### 4.2.1 O contexto social dos estudantes

Os alunos eram oriundos da cidade ou de vários povoados do Município de Itiúba. Muitos deles viajavam dezenas de quilômetros por estradas ruins, e saíam de casa sem o café da manhã.

Várias vezes ouvi suas reclamações questionando quando faltava a merenda. Nos intervalos, quando saía ao pátio para conversar com os estudantes, ouvia cobranças da merenda, e alegações de que estavam com fome:

Na volta diária o percurso é sempre o mesmo, longo e penoso em virtude do cansaço e, algumas vezes, da fome. De modo geral, tais alunos não encontravam motivação para escrever ou fazer leituras extras, além de ter maiores dificuldades na aprendizagem.

Observei a vida dos alunos no dia a dia escolar vendo também as vertentes diversificadas de exposição social, seguindo a orientação de Sabirón (2011), de verificar relatos da vida cotidiana dos sujeitos, bem como a orientação dada por Macedo (2009, p. 92), de se “examinar aspectos distintos da situação [...] para se multirreferencializar”,

*Se solicita de los participantes micro-relatos comunicativos de su vida cotidiana que, en formato dialógico, le permitan a la persona dialogar con el colectivo. Importa el sentido, subjetivo e intersubjetivo le la expresión, y no tanto la referencia fáctica, supuestamente objetiva al hecho aparente (ARRAIZ & SABIRÓN, 2011, p. 420).*

Segundo o PPP (2014, p. 26), as salas são compostas por alunos que expressam todo tipo de diversidade social e cultural:

A Escola Estadual Ary Silva atua em uma realidade marcada por diferentes matrizes sociais nas quais convivem os educandos: de diversas etnias, culturas e classes sociais, das mais baixas às mais favorecidas.

Tudo isso pode estar bem dissimulado no ritual da boa convivência da sociedade brasileira, mas provavelmente não causará nenhuma revolta mais importante por esse tipo de situação. Embora não seja flagrante a divisão social, percebia-se no horário da merenda que alguns não participavam da alimentação oferecida.

Isso geralmente acontecia quando a sopa era servida. Entretanto, muitos alunos entravam na fila. Não vi apenas os de classe mais baixa. A maioria participava. Uma minoria achava que merecia algo melhor pelo fato de saber que tinham em casa uma alimentação mais qualificada.

Ainda assim, o sentimento de união entre eles era muito forte. Eles expressavam as cores sentimentais e voluntárias da adolescência. No Colégio Estadual Ary Silva os filhos dos empresários estudam com os filhos da zeladora do banco ou das artesãs de louça que dependiam do bolsa família. Os filhos dos altos comerciantes da cidade estudam com os filhos dos garis ou dos coletores de manga. Quais seriam os fatos corriqueiros e simples que os igualaria? Encontrei a resposta apenas olhando para eles: a idade, a farda e o celular. Em comum havia o fato de que todos acessavam as redes sociais em celulares, *notebooks* ou PC. Fora isso, estariam separados pela geografia de moradia e pela renda dos pais.

As conversas informais me aproximavam deles de uma forma mais tranquila e me permitiam ter informações mais francas e, por vezes, bem diferentes do objetivo que eu buscava. Mas revelavam sempre um caminho de vertentes semelhantes quanto aos processos do uso das redes sociais e das TIC. Segundo Macedo (2010, p. 10) é importante que a pesquisa traga “pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo”.

Tais fatores aqui mencionados procuram substanciar os dados com as atividades somatórias dos alunos em sua movimentação escolar. Quando lhes perguntei o que faltava na escola eu imaginava que eles iriam falar da sala de informática com os computadores danificados e sucateados. Mas eles disseram que faltava a liberação da quadra e, só então, num segundo plano, lembravam, não da sala de informática, e sim da liberação de uma senha Wi-Fi para acessos nas redes sociais. É que o aluno adolescente vive munido com

um celular extremamente moderno recheado de diversos aplicativos interativos, bem acessível à sua vida movimentada.

Alguns alunos disseram que se a quadra estivesse liberada eles poderiam praticar esportes nos intervalos. Algumas vezes, pude acompanhá-los em eventos esportivos numa quadra que fica perto do CEAS. Pude ver que uma boa parte daqueles que não estavam em disputa na quadra moviam as teclas dos celulares escrevendo ou lendo nas redes sociais. Segundo Yin (2005, p. 120)

De uma maneira mais informal, podem se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletados outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas. Por exemplo, as condições físicas de um edifício ou de espaços de trabalho poderão revelar alguma coisa [...].

Fui conversar com o Diretor da escola e perguntei sobre a liberação da senha Wi-Fi, e até sobre a liberação da quadra. Ele me explicou que sobre a liberação da internet para aparelhos móveis nada poderia ser feito porque ele obedecia a determinações superiores. Segundo Macedo (2010, p. 86),

Nos estudos de campo, os fatores não-oficiais assumem grande importância, ao contrário das pesquisas que valorizam os dados substantivos. Nesse sentido, para se obter dados que caracterizam a complexidade dos grupos, organizações e instituições em educação [...], bem como de questões do observador em relação aos atores a serem estudados.

Para Yin (2005), as evidências extras serão úteis para acrescentar informações contextuais em relação aos tópicos que estão sendo apresentados. Particpei então de um evento muito importante para exposição de projetos artísticos dos alunos do Colégio Estadual Ary Silva. Foi na culminância festiva dos Projetos Estruturantes de 2015, com a presença efetiva de todas as turmas. A amostragem dos trabalhos artísticos foi realizada diante dos professores, dos colegas e dos convidados da sociedade itiubense. Alguns dos alunos apresentados nesta pesquisa participaram com trabalhos de produção textual e foram bem-sucedidos na aprovação da mesa de jurados.



**Figura 4 - Jurados na culminância dos Projetos Estruturantes 2015 no CEAS**

Tal vivência diversificada com os alunos em momentos diversos visava perceber o que de fato lhes interessava na escola, seguindo a ideia de Macedo (2010, p. 10), em não apenas considerar “os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista”, procurando valorizar os protagonistas do trabalho em suas ações diferenciadas.

### **4.3. As tecnologias utilizadas pelos estudantes**

Os sujeitos pesquisados estavam ambientados com as tecnologias do século XXI. Quando iniciei a pesquisa e abordava os professores, ouvia deles a alegação de que a sala de computadores do Colégio Estadual Ary Silva tinha máquinas sucateadas, defeituosas, e sem acesso à internet. Ponderei que os alunos não estavam mais preocupados com os computadores porque eles usavam celulares. Entretanto, os professores afirmavam ser contra o uso dos celulares porque eles perturbavam durante as aulas.



**Figura 5 - Alunos com celulares durante intervalo de aula**

Não haviam muitos celulares inferiores ou antigos. Mas haviam uns poucos que eram muito caros. E nem sempre os celulares caros eram posses dos alunos mais ricos. Os pais definem quanto gastam com o celular dos filhos ainda que paguem longas e caríssimas prestações.

Alguns deles me informaram que o celular fora presente de aniversário ou uma concessão do avô ou da avó. Alguns poucos, bem poucos, trabalharam meio turno ou nos fins de semana para pagar seu *smartphone* em demasiadas prestações.

Percebi que após a merenda havia um grande movimento de verificação de celulares. Foi fácil conferir que a maioria tinha o aparelho conectado com redes sociais: *WhatsApp*, *Face book* e *Instagram*.

O celular transformou-se num computador móvel por onde se acessam as redes sociais e se desenvolve outros contatos na internet. Há alunos que estudam para testes e provas com o celular ou o *tablet*. Outros há que respondem questões ou postam respostas de atividades. Quando questionei sobre o uso pessoal que os alunos faziam das tecnologias, o celular ficou mais evidente, transformou-se numa ferramenta de companhia que integra TV, rádio, som e entretenimentos variados.

### 4.3.1 Como os professores veem a aprendizagem com o uso de tecnologias

A professora H.M. trabalhou no início das aulas com o uso da internet através do acesso dos celulares procurando pesquisar determinados assuntos de Biologia. Ela me informou que foi bem sucedida e os alunos ficaram amplamente motivados e faziam intervenções sem a arbitragem da professora. Mas alguns questionamentos fizeram com que a professora recuasse um pouco. Mesmo que ela não tenha desistido do uso do celular, algumas regras do uso reafirmaram uma possibilidade de aprendizagem com tecnologias em sala de aula. Em entrevista com H.M. a conversa girou em torno do mal ou do bom uso do celular :

- Pode se usar a internet e o celular com sucesso?

H.M. – O principal entrave é não conseguir a internet – a maior parte usa uma internet pescada – ou da vizinhança da escola, ou às vezes, quando escapa o *Wi-Fi* da escola... beta ...eles usam – mas quando o *Wi-Fi* da escola não está aberto, aí há uma maior dificuldade, porque poucos têm internet no *chip*, no celular.

- Então o aluno não tem internet no celular?

H.M. – A escola não possibilita o acesso livre e o aluno (a maioria) não tem internet. Esse foi um dos entraves.

- Então fica a mesma dificuldade?

H.M. – É. Alguns conseguem logo as respostas e outros ficam sem fazer o acesso.

- No caso de nosso colégio – nossos computadores são bem ultrapassados. Não ficou parecendo a você que o aluno não queria mais trabalhar com computadores? Apenas trabalhar com o celular?

H.M. – Não. Eu acho que se a gente fornecesse computadores eles fariam uso. Há alguns anos eu tentei trabalhar com algumas turmas e tive que ensiná-los a construir *slides*. Muitos até compravam trabalhos prontos porque não sabiam fazer *slides*. Foi uma surpresa triste ver que jovens não sabiam fazer *slides*; não sabiam usar um *PowerPoint* ou similares – e aí, quando eu peguei algumas turmas, e levei para esse trabalho com alguns computadores (que ainda funcionavam no laboratório) foi bem prazeroso e satisfatório o trabalho com eles –

então eu acho que se eles tivessem acesso aos computadores e rede – porque o computador sem rede também é frustrante. O computador com rede permite que algumas pesquisas possam ser feitas.

- Então, o celular pode ser um substituto apenas na falta do computador?

H.M. – É.

- Nossa escola não permite o uso do celular. Parece que isso bloqueou um pouco sua vontade de trabalhar com o celular?

H.M. – É, porque a gente se sente realmente violando uma regra da escola né? Tanto que eu ...eu brincava com eles ... eu dizia usem... então os alunos questionavam: e se o Edmundo chegar? – então eu dizia: eu justifico com o Edmundo - faz parte do trabalho – podem usar na minha aula.

- O Edmundo é um Diretor que não aceita de forma alguma o celular – ele é radical – ele sai pegando os celulares – às vezes até nós também requisitamos algum celular. Não foi uma dessas causas que fizeram você parar de usar o celular? O fato de estar violando uma regra? De repente até poderia ter havido mais sucesso com o uso desse aparelho?

H.M. – Talvez porque, na verdade, ele é um objeto proibido né. É uma violação. É uma rebeldia o uso do celular no ambiente escolar. Haja vista que tem uma regra que é disseminada desde o início do ano: o não uso. E se ao contrário, fosse algo que fizesse parte do material escolar deles, como o caderno, como o livro, com certeza tanto eu quanto eles nos sentiríamos mais à vontade para o uso.

- Para uma aula de Ciências, de Biologia, de Geografia, o celular é um aparelho importante?

H.M. – Importantíssimo. Tanto que houve uma época em que eu mantinha com eles uma página no *Face*... na verdade era um grupo dentro do meu *Face* – onde eu postava as atividades, os modelos de relatório, os *slides* da aula quando eles pediam – colocava algumas sugestões de outros locais onde eles poderiam encontrar material. Hoje em dia eu sinalizo no quadro – principalmente para as avaliações. Eu sinalizo alguns vídeos. É... (Eu acho que o *Youtube* tem uma importância muito grande nisso) ...Eu sinalizo vídeos e autores confiáveis quando eles podem estudar para a prova, em especial o 3º ano, já que genética apresenta muitas dificuldades para eles.

O trabalho da professora H.M., permitindo a liberdade de alunos na busca pela aprendizagem através do uso de celulares remete ao posicionamento de Papert (2008). Ele questiona ações de aprendizagens em que os professores fazem tudo pelos alunos. Papert (2008, p. 27), entende que os estudantes devem “agir como criadores em vez de consumidores de conhecimento”. O importante seria que houvesse mais aprendizagem e menos ensino, mas para isso o aluno precisaria ter mais autonomia. O professor seria então, segundo Sousa (2002b, p. 4) um mediador “cultural” de “integração e coesão social”, um orientador em busca de um elo entre as diversidades culturais e sociais e não apenas um mero transmissor periférico de pretensos saberes. A ideia de mediação interacionista vem do construtivismo. Segundo Papert (1996, p, 75):

A palavra construtivismo resulta de um modelo alternativo, segundo o qual o aprendiz tem de construir conhecimentos sempre novos em qualquer situação. Piaget, o mais influente arauto da educação construtivista, popularizou a divisa: “compreender é inventar”. O papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados.

Boa parte dos alunos questionam os modelos rotineiros de aplicação das aulas e questionam também a necessidade de ficar uma manhã toda, assistindo uma aula após a outra, submetidos a regras forçadas de convivência, e de atividades escolares que poderiam ser encurtadas ou modificadas de forma virtual e interativa. Conversando com a professora H.M. pude analisar as condições de aprendizagem dos alunos com a utilização dos aparelhos de celular para acessos na internet.

- O que você acha das TIC na aprendizagem? São apenas uma moda ou algo que veio para ficar?

H.M. – Na verdade tá mais do que instituído na sociedade. Só a escola que está a reboque – lá atrás, sem usar né – o banco, o hospital... Eu marco consultas para o meu filho pelo *WhatsApp* – né – Por que só a escola que continua se negando às TIC – não se adequa... Também não adianta chegar... e dizer: tá liberado o uso do celular e do *tablet* no ambiente educacional... e não ter uma sensibilização ou não se tentar fazer uma sensibilização... ou não se dar orientações ou diretrizes para esse uso.

Logo que iniciei a pesquisa - quando participava das Atividades Complementares (AC), fazendo o planejamento e a organização das aulas e eventos escolares - verifiquei que os professores do Colégio Estadual Ary Silva sempre conversavam sobre como trabalhariam os meios adequados para se alcançar uma avaliação integral, buscando a interdisciplinaridade. A professora H.M. percebia que os alunos participavam das atividades escolares de acordo com os contextos individuais, sociais, e culturais de aprendizagem.

- Como você vê o aluno? Ele está mais autônomo para aprender ou depende demais do professor?

H.M. – Na verdade temos dois alunos. Temos esse aluno autônomo e temos aquele que é dependente, que não aprendeu a aprender.

- Então se são dois alunos, são duas escolas?

H.M. – É. Algo que me chamou a atenção nessa 4ª unidade foi a participação da aluna L.C. no grupo do *WhatsApp*. Ela comentou: gente, a prova de Biologia tá muito difícil (e olhe que ela já estava aprovada, mas estava preocupada com os outros). Então ela citou alguns *links* do *Youtube* em que ela já tinha visto o assunto de forma interessante – ela mesma estava orientando os colegas no *WhatsApp*... e eu acompanhando. Então citei outros que ela poderia procurar também, no *Youtube* ou em páginas onde teria o assunto de forma mais clara e organizada.

As turmas da professora H.M. lidavam com tecnologias e redes sociais para estudar, pesquisar e trabalhar com o *PowerPoint*. Mas a professora entendia que a liberdade para aprender a aprender era importante na utilização e nos acessos focados para aprendizagem. Papert (2008) viu nos ambientes tecnológico-virtuais possibilidades de aprendizagem com autonomia. A interação com conceitos diversos e complexos pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens autônomas dos alunos. Há um sentimento de desafio pelas complexidades globais que evidenciam elementos integradores e artísticos, e que se expressam em ações compartilhadas de conhecimentos interativos e globais nos diversos contextos culturais da sociedade pós-industrial.

Os alunos são pessoas de um novo tempo, que pensam de uma forma diferente, e que não se encaixam nos antigos paradigmas que pareciam tão lógicos.

Se os alunos não se entendem com o paradigma da escola – buscarão novos caminhos que possam levá-los além da tradição. O aluno precisa de espaço e de tempo para explorar o universo múltiplo e complexo da linguagem virtual. Então ele precisa sair da escola, (mesmo estando nela), para seu mundo virtual, onde ele vê, e alcança, novos mundos de linguagem. Onde se vê de tudo, (ou até mesmo de nada), mas onde haja um espaço de mediação e autonomia, além das formas, e das normas de produção textual.

Muitos educadores têm criticado a autonomia autodirecionada por achar que ela não alcança os conhecimentos necessários e, exigem sempre, um conceito tradicional para se condicionar aprendizagens, com direcionamentos reprodutivos da matriz de orientação. Mas são os discursos cerceados de veios mais conservadores que fundamentam seus ensinamentos alicerçados em matrizes da exposição tradicional do conhecimento. Tal pensamento crítico veria no uso de tecnologias apenas uma espécie de hábito.

Uma boa parte dos professores não ficaram deslumbrados com a utilidade das TIC como ferramentas de aprendizagem revolucionária. Na pesquisa, com a visão coadjuvante dos orientadores, a professora S.M. comenta sobre o trabalho com redes sociais e o uso do celular, mas não vê futuro no trabalho com tais ferramentas.

- Seus alunos usam a internet?

S.M. – Usam. Mas é mais para as redes sociais.... Alguns usam para pesquisar algum assunto que peço.

- Então você acha que eles acessam a internet apenas para ver as redes sociais?

S.M. – Infelizmente.

- Você já tentou utilizar essas redes sociais para ver se consegue fazer algum trabalho positivo?

S.M. – Não... Mas seria uma ótima sugestão.

- Seus alunos utilizam o celular na sala?

S.M. – Demais, mas atrapalha.

- Você já tentou trabalhar com o celular?

S.M. – Já. E foi até interessante o resultado, mas não utilizo com muita frequência.



**Figura 6 - No corredor do colégio alunas conferem redes sociais pelo celular**

O professor J.P. tem outras alegações mais práticas para o uso das TIC na aprendizagem:

- Você tem alguma experiência utilizando as TIC?

J.P. – Trabalho mais com vídeos... Passo os vídeos... e na sequência fazemos uma roda de conversas... de discussão.

- Você usa filmes temáticos ou trechos de filmes?

J.P. – São trechos de filmes.

- E quando seus alunos vêm esses filmes fazem depois um debate ou algo parecido?

J.P. – Isso. Fazemos uma roda de discussão sobre a temática do filme. Outras vezes peço para que eles façam um relato crítico sobre o que assistiram.

- Você tem pedido a seus alunos para fazerem pesquisas na internet?

J.P. – Isso. Eu sempre faço pedidos de trabalho, mas sempre cobro para falarem sobre o que pesquisaram – porque percebemos que eles vão à mesma fonte ou utilizam os mesmos trabalhos... Eu sempre digo a eles que não importa se usam o mesmo trabalho, mas se entenderam o trabalho.

O professor J.P. gosta de usar a tecnologia visual para projetar vídeos e filmes. Muitos outros professores também trabalham com estes artefatos tecnológicos.

Quando analisei as respostas dos professores, relacionando com as expressões dos alunos pude perceber que em volta das conversas e respostas as diferenças eram operacionais. O aluno queria envolver-se com o celular para fugir das aulas no mundo virtual das redes sociais, ou distrair-se, por outro lado, o professor buscava ações de envolvimento com aprendizagens que lhe dessem respostas positivas com uso das tecnologias em sala de aula. De certa forma, alguns professores expressaram um determinado cuidado na orientação pela busca da aprendizagem, procurando evitar a ideia de que estavam ainda com um discurso tradicional e utilitarista quando exigiam que os jovens aprendessem algo de importante com a internet e os computadores.

#### **4.3.2 O tipo de texto que um aluno produz no celular**

Alguns alunos refletiram sobre sua prática nas entrevistas e em conversas corriqueiras do cotidiano durante os intervalos das aulas. Numa conversa informal pude perceber que boa parte deles também acessava a rede para fazer pesquisas relacionadas aos trabalhos que iriam apresentar ou outras atividades avaliativas.

Numa das entrevistas, perguntei sobre as condições do uso do celular para se criar texto. Em conversas informais, ouvi dos alunos que o celular não era importante apenas para ver fotos no *Instagram*, ou no *Facebook*, mas também para escrever notas de ideias, ou planos de escrita que vão surgindo durante o dia de atividades. Entretanto, quando acessa o celular, o aluno vai em busca da rede social do *Facebook* ou do *WhatsApp*.

O aluno S.G. enfatizou que com a visualização de vídeos ou de aulas virtuais tem uma compreensão melhor e mais rápida dos assuntos apresentados em sala de aula.

Vários estudantes informaram que as redes sociais do *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp* e *Instagram* são as mais buscadas em seus acessos. Mas eles revelaram que não ficam apenas com os acessos da internet quando utilizam o aparelhinho. Para uma boa parte deles o celular é importante por permitir a flexibilidade de se guardar uma ideia, ou um projeto de produção textual. Segundo alguns alunos, quando a inspiração chega e não há caneta e caderno, ou mesmo lápis e papel, o celular torna-se uma alternativa essencial de arquivamento de anotações, conforme assinala o aluno C.D.: “Quando não tenho lápis nem papel escrevo num celular ou gravo a ideia inicial em áudio”.



**Figura 7 - A aluna B.T., conversas, entrevista, e anotações no celular**

Sobre o exercício de escrever com as TIC a aluna B.T. respondeu:

Escrevo à mão ou com o celular – coloco no bloco de texto porque é mais fácil e rápido até – às vezes estou em algum lugar, e vem certa inspiração – o celular é melhor para escrever, para postar no *Tumblr*.

Em conversas informais que fiz com alguns alunos percebi que eles utilizam o celular para consultar o *WhatsApp* e o *Instagram*, e, a maioria das

leituras e escritas são operacionais, apenas para acessos, curiosidades e contatos.



**Figura 8 - Bate-papo informal de alunos sobre o uso das redes sociais**

A aluna D.T. usa mais o *Facebook* para escrever e postar alguns textos, mas afirmou que sempre utiliza o celular para fazer anotações, textos curtos e postar fotos. Afirmou também que lê no celular alguns poemas e informações sobre literatura.

O aluno C.D. demonstrou maturidade crítica e ligação necessária com as TIC:

- Como você escreve? Teclando? Ou com caneta e papel?

C.D. – Prefiro escrever com caneta, somente depois, na hora da correção, vou digitando.

- Então a teclagem para você é uma segunda escrita?

C.D. – Exatamente.

- Alguns escritores utilizam hoje o celular para não perderem a ideia inicial, teclando notas. Você tem feito uso dessa forma de trabalho?

C.D. – Sim, sim. Quando não tenho lápis, nem papel, escrevo em um celular, ou gravo a ideia inicial em áudio.

- Você tem revisado o seu *blog* na internet?

C.D. – Faz um mês mais ou menos – coloquei alguns textos novos.

- Você tem notado se há acessos em seu *blog*?

C.D. – Tem. Tem sim. Não tem aquela quantidade que eu esperava, mas tem havido acessos.



**Figura 9 - O aluno C.D., entrevista e postagem de textos em blog**

A necessidade dos acessos tecnológicos não parece prejudicar a prática da leitura e escrita. Segundo nos informa o aluno C.D. tal prática é favorecida simplesmente pelo prazer de produzir a arte literária.

Escrever para mim é mais do que uma simples atividade da escola. Quando o professor pede alguma coisa para escrever – é algo que, de certa forma, me distrai e me ajuda a expor aquilo que muitas vezes não consigo falar, não consigo demonstrar. E na escrita, eu consigo colocar – é como se fosse – uma válvula de escape – vamos dizer assim – não é algo que eu faça por simplesmente fazer – é algo que eu gosto – que realmente tá dentro de mim... essa vontade de escrever.

Produzir textos é uma forma de sair da ilha – principalmente se a ilha for uma escola. Como diria Fino (2009, p. 2), “de facto, a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos”. O aluno C.D. escreve para transpor esse plano, para ir além dos muros com sua escrita.

#### **4.4. Análise da produção e postagem de texto nas redes sociais**

Eu procurava encontrar um fenômeno que evidenciasse uma mudança clara de gênero da escrita nas redes sociais com o uso da produção textual dos

alunos. Então analisei os textos postados, mas não interferia na indicação do formato ou de gênero, e evitava incentivar o seu aparecimento para favorecer meu trabalho. O resultado do que era postado ou de escrita própria de cada estudante reflete seu contexto de navegação pelos espaços da *Web*.

Conversei com os alunos e olhei seus trabalhos na internet por diversas vezes. Não trouxe para a pesquisa tudo que eles faziam nas redes sociais por não achar relevância em relação à produção textual. Por vezes fico pensando se não deixei de lado coisas mais importantes, mas eu precisava de objetos palpáveis num fenômeno virtual e não poderia me envolver com tudo que os alunos escreviam e postavam. De certa forma, na maioria das vezes a características mais evidentes nas postagens expressavam as preocupações do cotidiano social dos estudantes.

O aluno C.D. escreve crônicas e contos literários que posta em seu *blog*: <<http://c.coisasminhas.blogspot.com/>>. O modo como o aluno C.D. escreve a narrativa de suas postagens revela personagens desenhados de forma bem expressiva, com um forte e complexo sentimentalismo perpassando pelo emaranhado da alma dos personagens. Podemos ver isso em um de seus textos:

#### Solitário como uma estrela

O sorteio foi às nove da noite, dois de dezembro de 1988. Doze, quinze, vinte e dois, cinquenta, dez: os números que mudaram minha vida. Trinta milhões de libras para um maltrapilho qualquer, que tinha uma vida qualquer e que acreditava em qualquer coisa. Eu, sozinho no mundo, só tinha meu abrigo embaixo duma ponte sobre o Tamisa. Qual o nome da ponte? Não sei. Nunca me interessei por isso. Um pedacinho da margem esquerda do rio que me mantinha a salvo do sol e da chuva. Ali eu passei quase vinte anos. Hoje, milionário só tenho o dinheiro. Mais nada. A ignorância ainda vive em meu coração e a descrença em Deus também.

Há trinta anos encontrei um garotinho nas ruas de Oxford. Algo nele me fez amá-lo no momento em que pus meu olhar sobre ele. Uma magia contagiante que me fez trazê-lo para a minha mansão.

Depois de dois meses, entrei com um processo na justiça para registrá-lo como meu filho. Joe era seu nome. Joe O'Brien, apenas cinco anos de idade. Que mal educado da minha parte! Ainda não me apresentei. Sou John O'Brien, tinha quarenta e seis anos quando encontrei Joe, e moro em Oxford desde os sete anos. Continuando a falar de meu Joe... em quase seis anos de convivência como pai e filho, em toda a minha vida até agora, eu fui extremamente feliz neste período

com ele. Não casei e vivi infeliz, por diversas causas, até encontrar o Joe.

Recordo-me que, quando eu me deixava abater pela solidão que insistia em me atormentar, ele me dizia: “Tenha calma, papai. Olha ali pro céu. Vê só a distância que há de uma estrela para outra... Parecem próximas, não é? Mas o Espaço é imenso e o que nos parece perto é muito longe. As estrelas são solitárias, mas nem por isso deixam de brilhar e nos alegrar com sua beleza”. Sempre que eu o ouvia falar uma paz me enchia e consolava. Com a sua partida precoce eu poderia ter me abandonado à solidão de uma vez por todas. Decidi que isso não era certo, por causa de Joe.

Alguns anos atrás, logo depois da morte de Joe, entrei na Universidade de Oxford. Escolhi neurologia para me especializar. E, hoje, com meus setenta e seis anos já salvei a vida de mais de cento e cinquenta crianças com tumor cerebral. A dor que senti, consegui evitar que centenas de pessoas também experimentassem. Um médico muito famoso me tornei, mas sobretudo me tornei o que meu filho me disse... “As estrelas são solitárias”. Sou assim, solitário como uma estrela: brilho e alegre às pessoas. Só que isso não me tira a solidão.

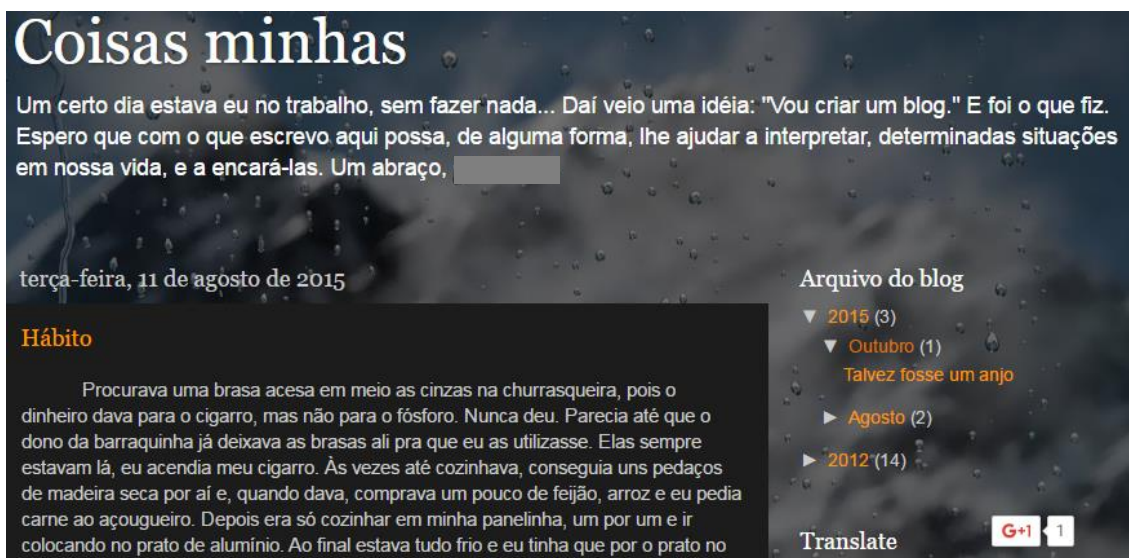


Figura 10 - Blog Coisas Minhas, C.D. <http://c.coisasminhas.blogspot.com/>

Apesar de estarem mais próximos da escrita tradicional os textos do aluno C.D. têm como característica um sentimentalismo oscilante, revelando facetas complexas da alma de personagens que vivem em realidades emblemáticas. O mesmo acontece com o texto *Hábito*.

#### Hábito

Procurava uma brasa acesa em meio as cinzas na churrasqueira, pois o dinheiro dava para o cigarro, mas não

para o fósforo. Nunca deu. Parecia até que o dono da barraquinha já deixava as brasas ali pra que eu as utilizasse. Elas sempre estavam lá, eu acendia meu cigarro. Às vezes até cozinhava, conseguia uns pedaços de madeira seca por aí e, quando dava, comprava um pouco de feijão, arroz e eu pedia carne ao açougueiro. Depois era só cozinhar em minha panelinha, um por um e ir colocando no prato de alumínio. Ao final estava tudo frio e eu tinha que pôr o prato no fogo e antes que ficasse quente demais eu o tirava. Melhor comer morno que não poder comer.

Depois de comer, a melhor opção sempre foi ficar uns minutinhos sentado na sombra da barraquinha e ir embora. Ou melhor, andar por aí e ver se conseguia algum dinheiro para a loteria de sábado. Pra minha sorte, na sexta, eu achei uma carteira, com uns mil reais dentro. O documento dizia Arnaldo Silva. Passei uma meia hora procurando por ele. Era um senhorzinho da zona rural que, com o dinheiro ia comprar os remédios dele e da esposa. Ainda assim me deu cinquenta reais, me agradecendo muito. Eu torraria o dinheiro em pouco tempo. A vida daquele senhor e de sua esposa duraria mais um mês, se Deus quisesse. Ao menos os remédios não iriam faltar.

Na loteria acertei um número só, ganhei vinte e cinco reais. Com o que sobrou dos cinquenta, eu tinha pra me virar por uma semana. Pão ainda é barato.

Os dias foram passando e novamente sábado. Acertei dois números dessa vez. Vinte mil reais. A casinha que eu morava de favor agora é minha. Com oito mil eu comprei os móveis, roupas, sandálias e um par de sapato, e ainda sobrou dinheiro pra uns quinze dias. Tempo de sobra para outro sábado em que os três números da loteria foram os meus.

Trezentos mil reais. Dez por cento eu doei para a Igreja, que há muito tempo precisava reformar o altar. O restante foi para o banco até eu saber o que fazer.

Primeiro eu construí duas escolas. Uma particular e outra para caridade. Enquanto meu dinheiro durasse, os juros ajudariam nas despesas e, claro, consegui mais alguns ricos da cidade para contribuir com a escola caritativa. Dei-lhe o nome de "Escola 3C". Estranho? Caridade com Cristo é de Coração. Eu, louco? Nada, apenas agradeço a quem me ajuda e quer bem.

A escola particular também deu certo. Logo começou a dar lucros para ajudar a "3C" e repor um pouco de minhas finanças. Numa viagem à capital, conheci minha esposa, uma soteropolitana avexada. Dois anos de casados e veio nosso casal de gêmeos.

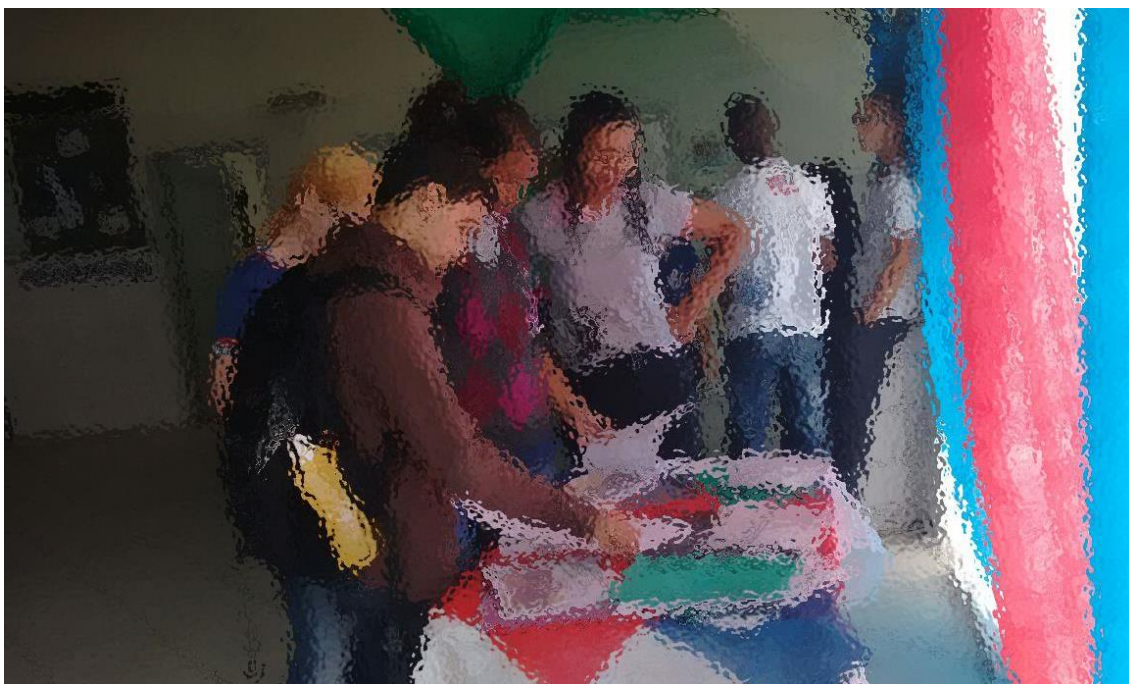
Tudo o que necessita uma família nunca nos faltou. Louvado seja o Senhor. Amor, carinho, educação, respeito, compaixão, paciência, atenção, fé, fidelidade, diálogo... valores essenciais à humanidade. Pena que a nossa sociedade os condene, ao invés de apoiá-los.

Meus filhos cresceram, estudaram, casaram e, conseqüentemente, foram para longe. Não se ganha na loteria quando se quer. Foram batalhar por suas posses e pelo futuro, como eu fiz até... ah, deixa pra lá.

Ah... as duas escolas prosperaram. Ainda ativas hoje, quarenta anos depois. Minha esposa faleceu há dois anos, pneumonia.

E eis que aqui sentado a escrever, chego aos dias atuais. Sessenta e oito anos. Um pouco idoso, é bem verdade, mas feliz. Ainda ontem, quando o relógio da Igreja badalava as três horas da tarde, os alto-falantes começavam seus anúncios, eu atravessava o velho viaduto sobre a linha férrea. Fui até a velha barraquinha de peixe, (ainda lá, agora com o filho do antigo dono).

A narrativa de C.D. revela o mundo fictício da liberdade literária: poder escrever sem as barreiras contextuais da lógica existencial. Percebe-se que a narrativa não perde a conectividade lógica e mantém certa unidade, embora a ficção permita uma ligação de sentidos que ocorrem num retrato improvável da realidade, uma espécie de sonho. Reflexão própria da existência virtual.



**Figura 11 - O aluno C.D. ganhou duas vezes o prêmio pelo melhor Conto na consolidação dos Projetos Estruturantes em 2014 e 2015**

Segundo Freire (2003, p. 38), “cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação”. Apesar de pouquíssimos estudantes terem uma preocupação literária, percebe-se com essa alteração de comportamento outro interesse de leitura, um hábito de acesso com uma boa parte do tempo ocioso.

A aluna J.M., escreve bastante no computador, e posta seus textos num *blog*. Ela não autorizou a coleta dos textos para divulgação ou análise mas informou onde expunha seus trabalhos em um site da *Web* chamado <https://spiritfanfics.com/>. A aluna J.M. disse ainda que muitos alunos adolescentes e novos escritores utilizam-se desse espaço para publicação de seus escritos.



Figura 12 - Fanfics e histórias

Segundo J.M., fica mais fácil aprender quando é possível interagir com os assuntos na internet. Suas postagens seguem padrões de gênero variado, por vezes tem contos bem alinhados e textos fora do modelo linear, mas todos eles têm sempre o acompanhamento de uma foto ou de um desenho. Em acessos da internet é quase impossível que se leia um texto sem imagens ou cores ilustrativas.

O uso e a utilidade das TIC estabelecem mudanças também no conceito de estética e margeamento dos símbolos linguísticos.

Nas entrevistas, quando perguntava sobre os textos que escreviam, alguns deles se esquivavam dizendo: “não somos escritores”, ou então sorriam e saíam pela tangente: “estamos apenas escrevendo alguns textos”. De fato, os escritores tradicionais e famosos têm editoras e mídia de divulgação que propagandeiam suas atividades, além de uma gigantesca equipe de colaboradores. Jovens que escrevem em redes sociais estão apenas

exercitando a escrita e a leitura comum do dia a dia. Como os textos da aluna I. S.:

- Você já fez postagem de textos na internet?

I. S. – Já. No *Facebook*.

- Que tipo de textos? Crônicas?

I. S. – Escrevia de tudo.

- Você já escreveu um livro? Um romance?

I.S. – Já escrevi. E..... Tem um *site* em que eu posto e as pessoas vão lá. Comentam a história.

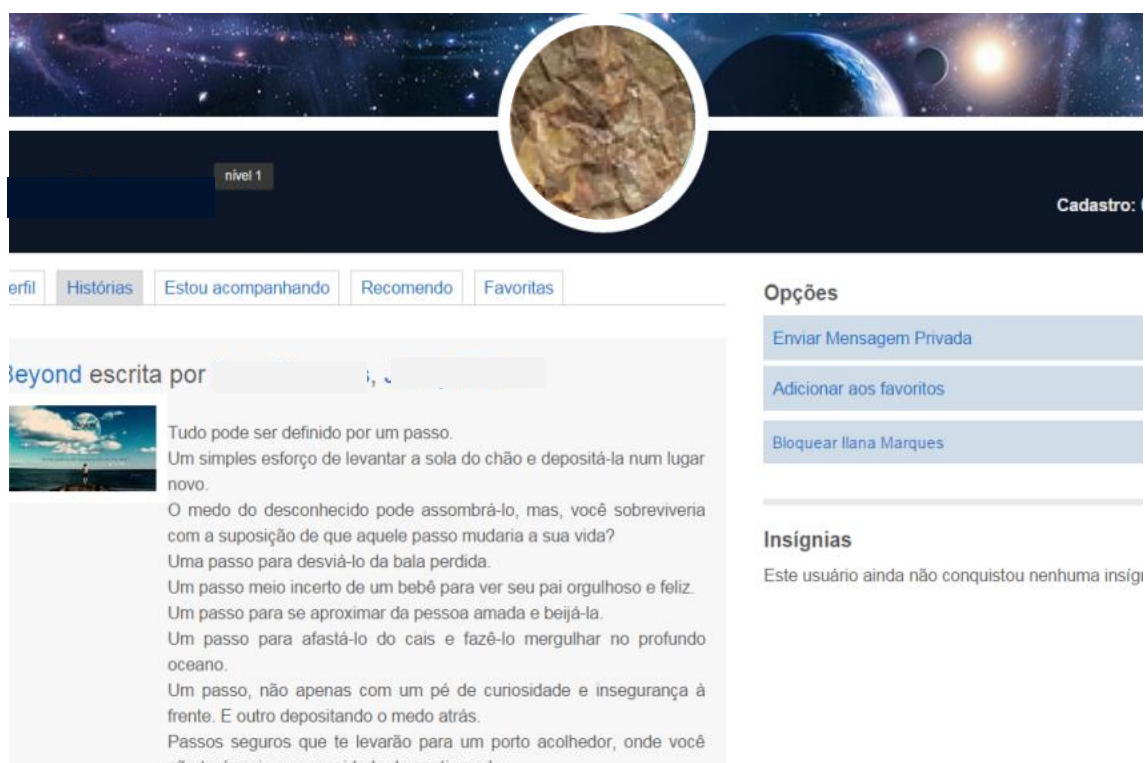


Figura 13 - Perfil no site Nyah!, I.S. <<http://fanfiction.com.br/u/78745/>>

I.S. faz suas postagens em um perfil do *site Nyah!* E também num *blog* chamado Rimas de uma estação. Pode se perceber na amostra tranquila do *Perfil no site Nyah* (<<http://fanfiction.com.br/u/78745/>>), que os textos são estruturados numa relação de conexões e diferenças com ilustrações imagéticas. O blog é também um espaço de compartilhamento com outras postagens e leitores diversos.

Um dos textos, *A história de Lanis*, expressa muito bem a complexidade para se identificar o gênero literário de postagens por adolescentes nas redes sociais:

Esta é a história de Lanis, uma garota comum e diferente. Principalmente atrapalhada, que mistura fantasia com realidade e está sempre confusa. Mas quem não é confuso? Quanto ao gênero? A história que você tem em mãos é uma fonte de aventura. Mas espera, se é uma aventura então só tem aventuras? Mas se se tem comédia poderia ser considerada de aventura? Não, quer dizer, se é uma comédia como pode também ser de aventura? Mas se tem romance junto pode ser uma comédia romântica? Mas não se refere somente à romance e às aventuras dela então poderia ser uma espécie de biografia? Mas, peraê! É romance, comédia, aventura e conta a história de uma vida... Então... Seria uma comédia-romântica-épica-autobiográfica? Ah, quer saber, leia, decida e depois entenda a que gênero essa história realmente pertence. Se não entender, bem vindo(a) ao grupo.

A história de Lanis parece confirmar, que boa parte dos estudantes, leitores e produtores de textos em redes sociais, acabam criando um gênero alternativo no espaço virtual. O narrador da história de Lanis não sabe a que gênero pertence. O gênero seria interrogativo, complexo e multirreferencializado. O texto da história de Lanis poderia ser citado como pertencente a diversos gêneros conhecidos, ou a nenhum gênero tradicional. O texto apresenta como característica uma sequência narrativa sob total descompromisso com a linearidade de sentidos.

Nem sempre a mudança do gênero da escrita é perceptível. A novidade surge muito mais como defeito de produção. “Inicialmente experimentamos somente o que é habitual e previsto, mesmo em circunstâncias nas quais se observará uma anomalia” (KUHN, 2013, p. 141,142). Entretanto, é como se estivesse acontecendo uma espécie de criação de uma produção literária e informativa que favorece a transição para um novo modelo – ainda que parecido com o anterior – mas diferente, no formato, na amostra e no conceito.

Segundo Papert (1996, p. 43), “a aprendizagem é mais bem-sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente”. Pode até ser que num primeiro olhar avaliador não se perceba, mas a verdade é que os estudantes do espaço-tempo digital se utilizam das TIC de forma criativa,

muitas vezes, até de forma irresponsável e deslocada, mas sempre com uma prática construcionista interativa

Não há uma pretensão de criar um novo texto ou modelo, mas a forma de postagem na internet segue a virtualidade desse tempo pós-industrial. Com o poema *Ventos da estação*, a aluna I.S. muda o padrão que acompanhava o texto da história da Lanis. Trata-se de um texto de imagens surreais sem conexão de sentido.

#### Ventos de uma estação

Quando o Outro investiu contra o corvo com uma estaca de gelo, este o parou com uma espada. E com um só golpe o estilhaçou. O corvo caiu de joelhos. Tenho que pegar o vidro, segui adiante e parei novamente. Sobre a montanha, uma multidão de mortos surgiu. E mergulhou para o chão. Não temos chance. Estamos tão mortos quanto eles.

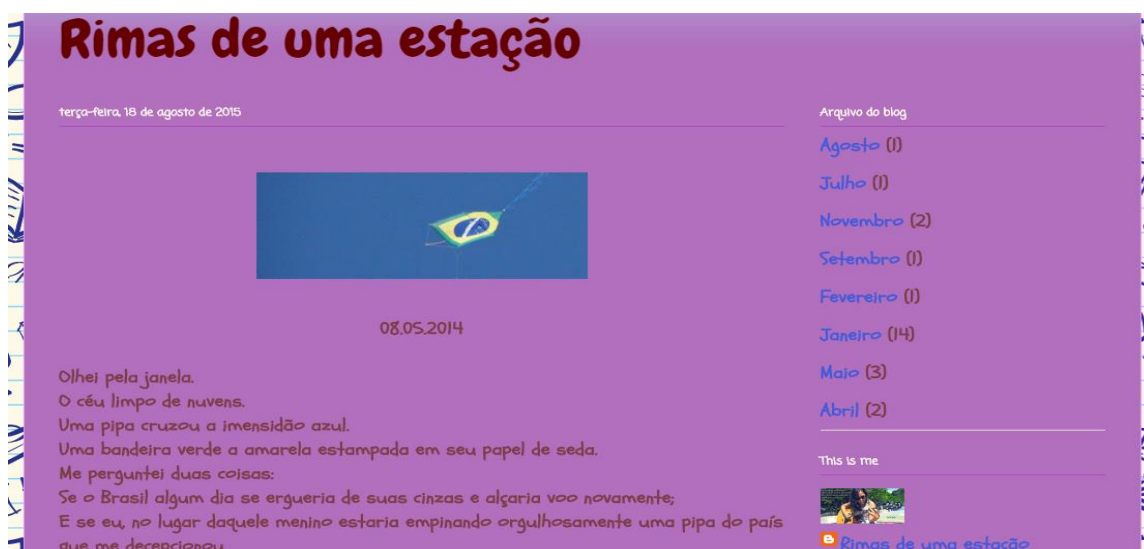
Senti algo me puxando. Olhei para o lado e vi o jovem comandante.

- Corra, garota! Ele olhou em meus olhos e senti algo quente em mim. Esperança? Não sei, mas obedeci àquela voz e corri o mais rápido que minhas pernas permitiram.

O fragmento de texto revela que não é sempre que os estudantes adolescentes escrevem sobre o seu cotidiano ou sobre a sua realidade. O aluno gosta da ficção, de uma fantasia, do imaginado, e também das metáforas que carregam os símbolos de elementos presentes no mundo real.

Quando acordam, os jovens ligam seus aparelhos de comunicação, e leem, escrevem, e postam textos de comunicação, informação, ou reflexões pessoais cotidianas. Textos artísticos e literários também são produzidos (mesmo que sejam em menor quantidade). Não há preocupação com o número de páginas ou determinado formato.

Na internet, enquanto escrevem, os sujeitos se buscam de forma interacionista, e os conhecimentos se encontram na interdisciplinaridade das relações. Alguns alunos desenvolvem novas formas de interpretação e postagem da escrita em *sites* e *blogs* enquanto acessam e compartilham textos nas redes sociais. É o que acontece nas postagens do *blog Rimas de Uma Estação* (<http://i-msd.blogspot.com.br/>), também da aluna I.S.:



**Figura 14 - Blog Rimas de Uma Estação <http://i-msd.blogspot.com.br/>**

Vivo de música. Vivo de som. De tudo ao meu redor. Vivo de palavras e de sensações. Vivo de dores, e de alegrias que me movem. E tudo tem um som. Som de saudade, que canta e pranteia. Que geme e que dói. Vivo de reencontros. De sorrisos em poesia, de vozes em verso, de promessas e esperança. Vivo do canto do vento, do brilho do sol, do final de um lamento. Meu coração bate por tudo o que se move, tudo o que canta e encanta, e grita e coloca pra fora o que quer que tenha dentro.

Dentre tantos ruídos, alguns agradáveis e outros nem tanto, tenho uma dúvida.

Que som o coração faz quando se parte?  
 Ele chora? Rasgam-se os trapos? Trincam-se os cacós? Ele faz algo para eliminar a dor, diminuir o desespero, fazer cessar a agonia? Que música ele canta para espantar a tristeza? E por isso a minha estranheza.

Coração partido é vazio.  
 Ausência de som.  
 Carência de luz.  
 Lacuna de amor.  
 Coração partido é silêncio.


As produções poéticas da aluna I.S. ainda têm características românticas, mas a amostragem tem outra nuance artística, em que o texto fica desenhado no formato de uma escada, e as palavras são casadas com o próprio sentido e a ilustração das imagens. De acordo com Brazão (2011, p. 357), “as produções dos alunos” podem ser consideradas “produtos culturais, marcas identitárias de um grupo [...] concebidas em um contexto pedagógico”.

No *blog*, além dos poemas, há outras narrativas pessoais de artefatos poéticos, discricionários, e informativos, ligados ao movimento da vida.

Segundo Brazão (2008, p. 85), “blogs têm sido usados como instrumentos de expressão pessoal [...] seu uso, no campo educativo, tem sido difundido como objecto de aprendizagem”.

Interpretar e compreender a realidade da produção textual no ambiente virtual é um exercício diário de comunicação global, usado constantemente por jovens e adolescentes. As postagens se insurgem por várias nuances que envolvem emanções culturais diversas. São vários diálogos e interações em que o fazer ou produzir do texto não se revela mais como um ato absolutamente solitário. “O texto nunca está isolado, mas acompanhado de imagens, ou de outro atributo multimédia” (BRAZÃO, 2008, p. 82).

A produção textual em redes sociais torna-se uma relação intratextual e intertextual. Diversas postagens digitais estão sujeitas à reprodução do som, da imagem e do texto. Por vezes, os organizadores de postagens são apenas construcionistas criativos de colagens, recortes e edição imagética. Caso parecido acontece no *Tumblr* da aluna Í.R. (<<http://a-otimista.tumblr.com/>>), repleto de postagens compartilhadas com fragmentos de textos que não são de sua autoria.



*Otimismo*

"Minha força vem de um Deus que faz milagre".  
Bahia. 16 years old

home  
message  
archive  
random  
meus textos  
theme  
»

Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte. Aprende que o tempo não é algo que possa voltar.  
Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, em vez de esperar que alguém lhe traga flores.  
E você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!  
Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.

- William Shakespeare

\*\* É que sei lá, tá tudo tão estranho .. Tão diferente, o que era bonito, hoje em dia não está sendo nem mais visto, e lá se vai o amor. Sem dó e sem cor

— Í R

\*\* E o problema é que a felicidade, incomoda os infelizes

..

— Í R

Figura 15 - Tumblr A Otimista, Í.R. <<http://a-otimista.tumblr.com/>>

O Tumblr I.R. é um composto de postagens diversas numa miscelânea de citações clássicas e modernas, emparelhadas com pensamentos da vida

cotidiana. Sua característica principal é a ilustração informativa em janelas de hipertexto, contextualizando palavras e frases. São postagens cercadas de hipertextos ilustrativos da página virtual. As postagens retratam textos que vão de Shakespeare a Carlos Drummond de Andrade, bem como outras atribuições a alguns cantores populares famosos, além de várias menções a diversos nomes desconhecidos.

Brazão (2008), considera que há várias contribuições no compartilhamento interativo contaminando a ideia de autoria única. A marca de identidade do autor é contextualizada pelas marcas de interação do outro autor leitor. Sendo assim, em postagens das redes sociais verifica-se que “a autoria não se centra na originalidade, mas antes no acto de trazer a si, o contexto de produção do discurso dos outros” (BRAZÃO, 2008, p. 81).

Na internet, autoria é um diálogo com o outro sujeito. Leitura e escrita transformam-se numa das formas de revelação da identidade – de se mostrar – e de se conhecer. A imaginação e a criatividade de jovens leitores nem sempre se subordina a uma engenharia artística de enraizamento a qualquer classe de gênero literário.

A autoria na cultura digital apresenta propriedades específicas, em função dos diferentes ambientes digitais, da qualidade da interação que produzem, dos recursos e do tempo em que a interação ocorre (BRAZÃO, 2008, p. 81).

Segundo Bakhtin (2015), o autor nunca é o gerador da ideia única e exclusiva, porque ele depende sempre de outros autores e outras vozes na arrumação do seu discurso. Na busca pelo compartilhamento de outras vozes, os textos que são postados em *sites* e *blogs* acabam revelando uma literatura fragmentária, com narrações curtas, que geralmente são acompanhadas com ilustrações de imagens, e até por determinados sons instrumentais. Como é o caso do *Tumblr* da aluna L.C. (<<http://all-virtues.tumblr.com/>>). Sua página de textos tem poemas e fotos numa postagem emparelhada, parecendo rimar imagem com palavras.



Figura 16 - Tumblr All Virtues, L.C., <http://all-virtues.tumblr.com/>

A aluna L.C. trabalha com o texto e a visualização imagética. Seu *Tumblr* não quer apenas lidar com as palavras. A característica evidenciada é o jogo de imagens em casamento visual com o texto. A escrita e a leitura ganham importância visual com a postagem acompanhada de imagens. Os textos: *Um amor para toda a vida* e, *Vamos atravessar*, ficam postados ao lado da imagem de uma fotógrafa. Os outros textos seguem com imagens que nem sempre relatam alguma significação com o que está sendo lido. Esta geração que prefere usar a internet para estudar é altamente atenta e identificada com visualizadores de textos e vídeos da rede virtual. Por isso estes adolescentes revelam dificuldade para aprender com conceitos de aprendizagens puramente tradicionais. Eles desenvolvem inúmeras aprendizagens em menor tempo e de forma mais variada com o uso das tecnologias.

O *Facebook* da aluna V.C. é uma rede social que permite um determinado foco de compartilhamento de mensagens com propósitos poéticos. Quem abre sua página dá de cara com um apelo sentimental: “Mais amor Por Favor”. Trata-se de uma Comunidade que procura influenciar o dia a dia com pensamentos positivos.



**Figura 17 - Comunidade no Facebook, Mais Amor Por Favor**

O *Facebook* da aluna V.C. segue também por uma linha de conversações textuais cujas características são: a) o jogo de palavras comuns do cotidiano de um grupo que está em defesa dos animais; b) o espaço democrático de exposição e compartilhamento de textos e comentários. As frases são curtas e panfletárias: “A terra necessita de pessoas que preserve a ela e a todos os seres que ela abriga”, ou, “Não ter amor aos animais é não ter amor à vida”. Os tópicos alternam apelos e exortações modernas em defesa do equilíbrio da natureza sem muita preocupação gramatical com a concordância. Não há nenhum estilismo textual. Apenas as frases de efeito militante do grupo. Segundo Brazão (2008, p. 83), “a necessidade de imersão de subjectividades, na conversação *online*, remete para a identidade de grupos, tal como de tribos no meio digital” [...].

Além da afirmação de grupos tribais, Brazão (2008) também aponta para o discurso de “tom oral” e “conversação” subjetiva e “assíncrona”. Os textos publicados no *Facebook* da aluna V.C. apresentam marcas de diferença no formato e na apresentação do conteúdo, embora inicialmente pareçam meros recados ou contatos despropositados de colegas e amigos.

Os textos dos *blogs* e *sites* são diversificados e múltiplos com um tipo de gênero literário geralmente indeterminado. Os formatos de postagem são variados, a marca da produção literária se caracteriza pela fragmentalidade, e a falta de linearidade de textos muito curtos. Os textos curtos não seriam muito estranhos se os alunos vivessem no século XIX. No século XIX os escritores produziram textos literários, que se tornaram grandes romances, em pequenos capítulos, que eram publicados em jornais ou revistas, antes de se transformarem em livros. Machado de Assis foi um dos escritores da Literatura Brasileira que viveu essa experiência. Ele mesmo, Assis (1997), atesta isso na terceira edição de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que foi escrita aos pedaços, na Revista Brasileira, na década de 1880. Agora, os jovens escrevem numa página do *site* ou do *blog*. Não são pequenos capítulos, mas são pequenos textos.

Percebi que boa parte dos textos dos alunos além de não ter compromisso com os gêneros tradicionais, também não seguiu qualquer tipo de gênero pretensamente exótico.

Em suma, apesar de muitas vezes as produções textuais das redes sociais não se identificarem com clareza a um pertencimento de gênero literário, também não foram vistas produções exageradas com afirmações extremas de modernidade pós-milenar.

Na maioria das vezes, enquanto os alunos escrevem, não se percebem como escritores e não estão conscientes da mudança ou criação de alguma inovação no gênero literário, ainda que compartilhada. Nada percebem sobre o surgimento ou indícios de um novo modelo de escrita, mesmo que saibam que estão escrevendo de um modo totalmente diferente de como se fazia antes. Os sinais de mudança são nuances, vestígios, características implícitas no modelo de escrita e postagem, detalhes da linguagem de uma nova era. Somos de opinião de que seus escritos figuram com características de gênero indeterminado.

Os jovens não escrevem buscando uma fantasia utópica no mundo virtual, e não ficam demasiadamente deslumbrados, tampouco desanimados. Não desistiram do mundo, apesar de construírem textos no mundo virtual, e viverem numa realidade complexa. Fino & Souza (2005, p. 9), entendem que o computador, “uma vez entregue ao aprendiz como ferramenta de

aprendizagem, poderia, correndo programas adequados, criar contextos de aprendizagem sem precedentes na história da educação”.

O conhecimento pode ser criado pelo próprio aprendiz, desde que ele tenha autonomia para desenvolver aprendizagens (FINO, 2008b). O estudante sabe que não precisa somente da escola para aprender. Há informações e inovações em todos os lugares do mundo. Muito do que se vai aprender ainda não foi revelado, nem encontrado, nem criado. Certas inovações e paradigmas surgirão no processo evolutivo normal da expansão do conhecimento; outras se darão na garimpagem existencial das ideias que ainda não estão organizadas, nem ordenadas, nem submissas à logística racional da realidade social.

A internet não para. As ideias e textos circulam, desaparecem, voltam, e jorram pelo mesmo rio virtual. No retorno das ideias, o rio da escrita está enxurrando como nunca. A ideia que voltou já não é mais a mesma e parece ter envelhecido. O navegador virtual entranha-se num mundo além das fronteiras geográficas, linguísticas ou financeiras. O mundo virtual não tem fronteiras e, segundo Lévy (2011), é totalmente desterritorializado.

Tecnologias e informações se batem na velocidade dos *bits* e da demanda de um globo que não dorme. Definitivamente, nossos dias agora têm vinte e quatro horas ininterruptas. Esse tempo sem tempo mudou a forma de leitura e de produção de texto porque o tempo é um todo de 24 horas não somente para a bolsa de valores, mas também para os navegadores da internet. E eles não são poucos. Vive-se o tempo sem tempo. Há um presente constante da internet que alcança o mundo globalizado em todas as horas do dia. O “espaço-tempo”, tão citado por Lévy (1999), criou a ideia do tempo simultâneo para dias e noites. 00h00min pode ser simultâneo de 12h00min. “Tudo está instantaneamente presente, de um ponto do planeta ao outro, pela televisão, pelo telefone, pelo *fax*, pela internet...” (MORIN, 2011b, p. 58).

Os estudantes vão para a escola, mas acessam seus computadores com plena autonomia de compartilhamento mediador em suas casas. Podemos até imaginar que num futuro bem próximo os alunos do espaço-digital não tenham mais aulas numa sala, e sim, num tempo virtual. Evidentemente o papel não desaparecerá por tão cedo, nem a caneta e nem as gráficas de impressão. Mesmo que diminuam de forma considerável e significativa, como

aconteceu com os discos de vinil e fitas k7, que são apenas revisitados como memória histórica, estética de um tempo que se foi, em amostras de eventos artísticos especiais.

Segundo Jonassen (2000, p. 197), navegar na internet “não resulta necessariamente em pensamento e em aprendizagem”. É preciso que haja objetividade e interesse com o que se está criando na internet. Se apenas se repete rotineiramente as aplicações tradicionais não surgirá nenhuma inovação.

Aparentemente, não se vê o jovem fazendo nada de importante nas redes sociais. As produções de texto são de alunos da escola, mas eles não estão preocupados em fazer trabalhos para receber nota ou seguir qualquer exigência curricular. Contudo, as postagens textuais são feitas e apresentadas de um modo bem diferente da escrita tradicional. De fato, nem sempre se percebe nas produções textuais um texto de literatura. Trata-se de outro formato.

Não fossem as imagens e os áudios, boa parte das produções textuais não chamaria a atenção de adolescentes, pelo fato de serem apenas amostras pequenas e, muitas vezes, reproduzidas da literatura que já se fazia nos livros. É evidente que tais produções têm outro formato.

Os estudantes, com seus pequenos textos, expressam seu modo de ver a vida. Segundo Lapassade (2005, p. 19), “as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significados”. Nas redes sociais os jovens expressam sua literatura com poemas, contos e sentimentos românticos do cotidiano.

Mas, virtualmente, há um rompimento com o paradigma literário tradicional, além daquilo que se produz na escola, embora estes alunos sejam da escola, e nela tenham aprendido a ler e escrever, sua postura no mundo da escrita é exercida por outro modelo de aprendizagem.

A escrita dos alunos revela um mundo de interações virtuais com a postagem e o compartilhamento da produção e leitura de textos. Novos tipos de fenômenos linguísticos com a linguagem literária, poderão fazer surgir novos gêneros – novas aprendizagens – muitas vezes perceptíveis no ambiente contaminado do garimpo das palavras e das letras, aquilo que Kuhn (1989, p. 140) chamou de “consciência prévia da anomalia”, perceptíveis nos textos que se produz, e se expõe com a cultura, e a complexidade daqueles

que acessam o mundo das redes sociais escrevendo em *sites* e *blogs*, com liberdade e autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa precisei trabalhar com dispositivos móveis para explorar a possibilidade ou percepção de fenômenos de aprendizagem mediadora e autônoma com a escrita em redes sociais. Tais fenômenos poderiam estar sendo gerados nos processos livres de produção e postagem de textos literários em sites e blogs dos alunos do Colégio Estadual Ary Silva.

Esta pesquisa norteou-se questionando as possibilidades de mudança paradigmática na escrita, enquanto estudantes adolescentes criavam e compartilhavam textos nas redes virtuais da internet. Norteou-se também pela investigação de possibilidade de inovação, com a modificação na forma de produção de texto, leitura e interpretação, enquanto os alunos utilizavam as redes sociais.

Quando analisei o fenômeno da escrita relacionando as entrevistas dos sujeitos, suas ações com as tecnologias, e as produções textuais selecionadas, as respostas de confirmação da inovação ficaram complexas. As aprendizagens desenvolvidas com a virtualização pareciam ainda estar em andamento. Fui descobrindo que esta geração ainda é intermediária e experimentadora.

Era notório que os alunos estavam envolvidos com acessos às tecnologias para poder compartilhar com *sites*, *blogs*, e as demais redes sociais. Mas eu precisava conferir a influência promotora de mudança na escrita, na forma de leitura, e na interpretação da postagem virtual.

Imaginei que encontraria produções textuais diferenciadas, produzidas além das intenções curriculares da escola, com um engajamento mediador, autônomo, e criativo, tanto no conteúdo, como na organização da narrativa, ou no mostruário da página virtual, confirmando uma inovação no gênero da escrita, como uma resposta de aprendizagem das ideias de mediação e autonomia construcionista de Papert (1996, 2008).

Para poder identificar possíveis produtores de texto precisei colher as informações básicas relacionadas ao uso de redes sociais em computadores e celulares. O estudo de caso com abordagem etnográfica favorecia este tipo de análise. Busquei a unidade de pesquisa observando o fenômeno da escrita produzida por alunos do turno matutino, uma vez que entendi não ser possível

observar apenas uma sala. Eu só poderia buscar a unidade pelo turno, ou pelo trabalho exploratório do fenômeno.

Tinha como objetivo verificar possíveis mudanças paradigmáticas com o gênero da escrita produzida por estudantes adolescentes através de *sites*, *blogs* e redes sociais. Algumas questões foram surgindo ao longo da pesquisa, além da questão inicial: Como os alunos estariam modificando a forma de produção de texto, leitura e interpretação?

Pensava encontrar textos que confirmassem a criação de uma nova linguagem literária. Foi assim que procurei explorar algumas vivências do aluno na escola, norteadas pelo foco de postagens textuais, com a utilização das tecnologias móveis.

Na questão relacionada ao ambiente social dos estudantes verificou-se a relação social costumeira do Brasil: a classe média e a classe baixa em convivência numa escola pública, onde a condição social não dita as regras da aquisição tecnológica. Todos os alunos têm acesso a computadores pessoais e celulares. Tais tecnologias são adquiridas das formas mais variadas. Geralmente os pais ou os avós presenteiam os jovens com as novas tecnologias, mesmo que fiquem endividados por várias prestações mensais.

No que se refere ao tipo de tecnologia preferida dos estudantes para leitura e escrita muitos se referiram ao celular. Mas o *notebook*, o *PC*, e até mesmo o *tablet* eram utilizados, principalmente para a leitura e escrita em *sites* e *blogs*. Para visualização, leitura e escrita nas redes sociais o celular é mais utilizado. Há alunos que utilizam o bloco de notas do celular para fazer anotações e escrever textos.

Quanto à percepção dos professores relacionando a aprendizagem mediadora e autônoma dos alunos mediante o uso criativo das tecnologias pelos alunos, verificou-se variações de entendimento: Há professores que veem como algo significativo o uso de tecnologias, e outros que veem como um problema adverso, uma complicação desnecessária.

Quanto ao uso do celular para a promoção de mudanças no gênero da escrita através das redes sociais é possível afirmar que apesar de se perceber determinada mudança no hábito de leitura e escrita com as TIC, não se verifica importância maior quando se usa o celular. Mesmo que o celular coopere com a modificação do hábito de leitura e escrita – seu uso geralmente é

operacional. Tais mudanças até podem acontecer com redes sociais acessadas num computador tradicional (*PC*), num *notebook*, ou até com o uso de um *tablet*. No celular, a escrita é geralmente de anotações, curiosidades, ou para se conferir eventos e datas.

No que se refere às características dos textos que os alunos escrevem nos *sites*, *blogs* e redes sociais verificou-se que as características mais marcantes encontradas nas postagens textuais dos alunos foram:

- Sentimentalismo oscilante, revelando facetas complexas da narração onde o eu poético de alma múltipla vive em uma realidade emblemática;
- A despreocupação com a linearidade das sequências, com ilustrações coloridas, sem compromisso com a paginação;
- A fragmentação textual - textos curtos com ilustrações de imagens emparelhadas com a escrita;
- Adendos hipertextuais de informações contextualizadas sobre palavras ou frases;
- Os pequenos parágrafos, emparelhados com imagens fotográficas e desenhos;
- A coloquialidade na escrita, com sentenças curtas da oralidade;
- Espaço democrático da exposição e do compartilhamento textual com liberação de espaço para comentários.

Quanto à questão relacionada à possibilidade de um novo gênero da escrita ficou perceptível que as produções textuais virtuais relacionadas eram indeterminadas. Não tinham a pretensão de ser uma alternativa literária. Mas revelavam nuances, sinais relativos de um processo em que se pontuam as condições mediadoras e autônomas de aprendizagem dos alunos, enquanto produtores livres de seus textos, fora da exigência curricular da escola, gerando uma literatura de compartilhamento, em que a autoria e o gênero também são indeterminados.

No que se refere à questão inicial sobre se os estudantes estariam promovendo mudanças paradigmáticas através do compartilhamento da escrita

e leitura de textos em redes sociais, verificou-se que os alunos não escrevem pensando em criar uma nova literatura, ou alterar os formatos de texto, nem mesmo em mudar os conceitos de interpretação ou da arte da linguagem. Estão apenas se inserindo no contexto da leitura, e da escrita.

Ainda assim, apesar de muitos alunos não terem trilhado uma caminhada com as formas clássicas da escrita literária, é visível que suas postagens nas redes sociais proporcionam uma pluralidade referencial de leituras. Suas produções textuais trabalham com uma multiplicidade de ideias desenraizadas da gênese de seus eixos matriciais, evidenciando a característica complexa do sujeito pós-industrial.

Esta pesquisa foi importante porque revelou que há muitas possibilidades de inovação quando o aluno é liberado para aprender com alternativas mediadoras, manobrando as ferramentas, e os meios conceituais que revelem sua capacidade criacionista. Olhando para os alunos que escrevem e postam textos percebe-se isso. Suas postagens e criações textuais livres acontecem num mundo dissociado do eixo tradicional.

Embora a inovação não tenha se confirmado de forma plena, contudo, os formatos de postagens textuais e a condução mediadora e autônoma na arte da produção, revelam um processo de perspectiva construcionista com a linguagem virtual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO. W. Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Org. Jorge M. B. de Almeida. Tradução: Juba Elisabeth Levy. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa - Portugal: Editorial Presença, 1980.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRÉ, M. Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APPLE, Michael W. **A análise da hegemonia**. In: Ideologia e currículo. Porto: Porto Editora, 1999, p. 21-55.

ARRAIZ, Ana; SABIRÓN, Fernando. **La Cultura da Comunicación Socioeducativa: una aproximación cualitativa**. In: In: Fino, C. N. & Sousa, J. M. (Org.). Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011, p. 417-449.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Globo, 1997.

AZERÊDO, Robério. **Itiúba e os roteiros do padre severo: história, geografia, riquezas naturais, ecologia, cultura, administração**. Goiânia-GO: UNIGRAF, 1987.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, Janeiro de 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARTHES, Roland. **A literatura hoje**. In: Crítica e verdade. Tradução: Leila Perrone-Moisés. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970, p. 69-77.

\_\_\_\_\_. **Escrever... para quê? para quem?** Tradução de Raquel Silva. Lisboa: Edições 70, novembro de 1975.

\_\_\_\_\_. **Aula**. Tradução e posfácio de Leila Perrone. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México D.F.: *Distribuciones Fontamara, S.A.*, 1995.

BRAZÃO, Paulo. **Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico**. 2008. 301 f. Tese de doutorado - Universidade da Madeira, Funchal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias de informação e comunicação em contexto pedagógico: um olhar sociocultural para o uso dos weblogs**. In: Fino, C. N. & Sousa, J. M. (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011, p. 355-367.

BRAZÃO, P.; CAMACHO, H. **Tecnologia, actividade autêntica e actividade escolar uma experiência no 1º ciclo do ensino Básico**. Paper presented at the IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso – políticas e atores, 2007.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades**. In: *Sonetos (1595 – soneto 092)*. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro/USP. <<http://w.bibvirt.futuro.usp.br>>.

CAMPOS, Flavio Rodrigues. **Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert: a prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – domínio público, 2008.

CHAPLIN, Charles. **Tempos modernos**. Título original: *Modern Times*. Preto & Branco. Legendado. Duração: 87 min. Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos; Warner, 1936.

\_\_\_\_\_. **O grande ditador**. Título original: *The great dictator*. Preto & Branco. Legendado. Duração: 128 min. Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1940.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de canudos**. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogias**. São Paulo-SP. Edições Loyola, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

FINO, Carlos Nogueira. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**. Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma (para a escola)**: precisa-se. In: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira. 1. 2. 2001a.

\_\_\_\_\_. **Uma turma da “geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**, in Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2. 2001c.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre a teoria de Vigotsky e o construtivismo/construcionismo**. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Inovação pedagógica**: Significado e Campo (de investigação). In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org.). Educação em Tempo de Mudança. Funchal Grafimadeira, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Inovação e invariante (cultural)**. In: Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação (em educação)**. In: Fino, C. N. & Sousa, J. M. (Org.). Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011a, p. 29-48.

\_\_\_\_\_. **Investigação pedagógica, etnografia, distanciação**. In: Fino, C. N. (Org.). Etnografia da educação. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011b, p. 95-117.

\_\_\_\_\_. **O futuro da escola é o futuro.** In: A. Mendonça (Ed.) O Futuro da Escola Pública. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2013, p. 63 – 71.

\_\_\_\_\_. **Virtualizar o que resta,** In: Nuno Fraga & Ana França (Org.). A escola restante. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2015, p. 28-40.

FINO, C. N.; Sousa, J. M. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo.** In: Revista Educação & Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 1º Semestre 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

FRANÇA, Robson Luiz de; SCOCUGLIA, Afonso. **O discurso e a educação profissional de nível técnico e tecnológico.** In: O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital, Curitiba, PR: editora CRV, 2011.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa- São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOODSON, Ivor E. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **A lógica das ciências sociais.** Tradução de Marco Antônio Casanova. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo.** Tradução: Felisberto Albuquerque. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

**INVICTUS.** Direção: Clint Eastwood. Legendado. Duração: 134 min. Gênero: Drama, 2009.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas.** Adaptação para a língua portuguesa de Ana Rosa Gonçalves, Sandra Fradão e Maria Francisca Soares. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira – 12ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rosanet. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Danti; PIMENTEL, Alamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília:BA: Líber Livro Editora. 2ª ed. 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa implicada/etnografia crítica:** ressonâncias no currículo e na formação. In: FINO, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011, p. 69-93.

MCLUHAN, Marshall; BRUCE, R. Powers. **La aldea global:** transformaciones en la vida y los médios de comunicación mundiales en el siglo XXI. Tradução castellana de: Claudia Ferrari. Original inglês. 3ª ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1995.

MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. rev. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o mundo.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**O FUTURO DA ESCOLA E O IMPACTO DOS NOVOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO MODELO DE ESCOLA ATUAL – TV PUCSP,** Brasil, novembro, 1995.

ORWELL, George. **1984.** 21ª reimpressão. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PAPERT, Seymour. **A família em rede:** ultrapassando a barreira digital entre gerações. Tradução: Fernando José Silva Nunes e Fernando Augusto B. L. Melo. Lisboa: Relógio D'água, 1996.

\_\_\_\_\_. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Ed. rev. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Marzzetto. Org. Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL ARY SILVA**, 2014.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SABIRÓN, Fernando. **Complexidade e investigación etnográfica**: en busca de un mito perdido. In: FINO, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011, p. 09-43.

SIEMENS, George. **Connectivism: a learning theory for the digital age**. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Vol. 2. Nº 1. 2005, p. 3-10.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo**: os temas e os problemas de uma tradição. Brasília-DF: Em Aberto, ano 9, nº 46, 1990.

SOUSA, Jesus Maria. **Investigação em educação**: novos desafios. In: A. ESTRELA, & J. FERREIRA. (Orgs.). Métodos e técnicas de investigação científica em educação. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículos alternativos**: um olhar etnográfico. In: A. ESTRELA, & J. FERREIRA (Orgs.). Diversidade e Diferenciação em Pedagogia. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto – Portugal: Edições Asa, 2000b.

\_\_\_\_\_. **As dinâmicas do global e do particular**: o dilema do currículo. In: M. FERNANDES, & outros (Orgs.). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O papel do professor face à tensão entre globalização e**

**diversidade.** In: M. F. Patrício (Org.). Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora, 2002b.

\_\_\_\_\_. **O currículo à luz da etnografia.** Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3, 2003.

\_\_\_\_\_. **A etnografia ao serviço do currículo.** In: Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares". Braga: Universidade do Minho, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática.** In: J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). A escola sob suspeita. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário.** In: FINO, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, 2011, p. 45-68.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica.** In: Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes". Castelo Branco: SPCE, 2007.

\_\_\_\_\_. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In: Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5 (10). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1º Semestre, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey.** In: WESTBROOK, Robert B. (et all org.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro.** Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. 10ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Arte Nova, 1973.

\_\_\_\_\_. **A terceira onda.** Tradução de João Távora. 32ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Orgs. Michael Cole ... [et al]; Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Azeche. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXOS**

**Anexo A – Carta de Autorização****Governo do  
Estado da Bahia**

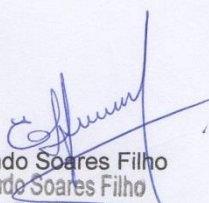
Secretaria da Educação

CAB, 6ª Avenida, nº600, Centro Administrativo da Bahia  
CEP: 41.745-000. Salvador - Bahia - Brasil  
Tel.: (71) 3115-1443 | Fax: (71) 3371-7506.  
Site: [www.sec.ba.gov.br](http://www.sec.ba.gov.br)**COLÉGIO ESTADUAL ARY SILVA – DIREC 28 – ITIÚBA – BA – COD. 117809-9 Fone:  
(74) 3546-1226**

Itiúba, 18 de novembro de 2014.

Declaro para os devidos fins que Djair Guedes Menezes, brasileiro, casado, residente e domiciliado nesta cidade, Rua Coronel João Antônio, 138, tem a permissão para realizar pesquisa relacionada ao uso que os alunos fazem das redes sociais para produção de texto e literatura, para isso tem autorização para acesso às salas de aula e dependências do Colégio Estadual Ary Silva nos turnos matutino, vespertino e noturno, a depender da liberação dos professores, quando em sala de aula, desde que os assuntos sejam relacionados à pesquisa de produção textual.

Atenciosamente,



Edmundo Soares Filho  
Edmundo Soares Filho  
Diretor EAS  
AUC 00939/12

## **Anexo B – Anotações da Caderneta de Observação**

### **20 de março de 2015**

Fui ao Colégio Estadual para observar e colher informações através de conversas ou entrevistas com os alunos. Comecei com a entrega de um pequeno questionário.

Os alunos do 1º, 2º e 3º ano estavam no corredor. Era o intervalo. Enquanto entregava um questionário com perguntas sobre o uso de tecnologias eu percebi que a maioria estava acessando o celular. Eles acessavam as redes sociais. Para eles o Facebook, o Twitter, o WhatsApp e o Instagram são mais importantes que qualquer outra coisa da internet. São acessados em primeiro lugar. Mas alguns alunos escrevem notas, ou textos que pretendem refazer ou não podem esquecer.

Os alunos (alguns) passaram os endereços dos sites, blogs e Tumbler de seus trabalhos na internet.

### **13 de abril de 2015**

O Dr. Miguel não gostou do questionário, apesar de lhe informar que se tratava de uma breve sondagem.

### **15 de abril de 2015**

Entrevista com a professora H.M.

### **16 de abril de 2015**

Entrevista com a professora S.M.

### **16 de abril de 2015**

Entrevista com o professor J.P.

### **16 de abril de 2015**

Entrevista com a aluna I.S.

**25 de abril de 2015**

Dados de blogs e Tumbler na internet. Aproveito o dia de sábado para sondar os sites onde os alunos postam seus textos e comentários.

**29 de abril de 2015**

Encerrada a coleta e verificação de questionários. Percebo que os alunos estão mais ligados aos acessos na internet pelo celular. Decido fazer a observação apenas no turno matutino.

**30 de abril de 2015**

Em conversa com alguns professores pude perceber em suas falas um certo descontentamento. Ouvi diversas reclamações sobre as condições de trabalho, e a má formação cognitiva dos alunos. Era uma reunião de Atividade Complementar (AC), e a conversa informal revelou uma certa vontade dos professores medirem o conhecimento ou a busca de aprendizagens com autonomia.

**06 de maio de 2015**

No pátio com os alunos em horário de recreio. É hora da merenda. Mas nem todos pegam a sopa.

Perguntei a um aluno se não estava com fome. Ele respondeu:

- "Ah! Professor, essa merenda é ruim".

Encerrada a merenda, a maioria estava no celular enquanto se reuniam em grupinhos. Alunos dos povoados e da cidade conversam muito. São de classes sociais variadas. Mas no pátio se mostram iguais.

Perguntei a um grupo de meninos sobre o que eles mais sentiam falta na escola. Eles disseram que seria bom se a quadra fosse liberada. Outros disseram que seria bom se o Diretor do Colégio liberasse a senha do Wi-Fi.

**13 de maio de 2015**

Entrevistas informais com alguns alunos do Colégio Estadual Ary Silva. Perguntei como eles ficavam quando o Diretor tomava o celular. Alguns

disseram que nem mesmo conseguiam dormir. O celular tinha sido presente de aniversário. Outro disse que a avó tinha comprado o celular a prestações.

#### **14 de maio de 2015**

Em conversa com o Diretor do Colégio Estadual Ary Silva questionei sobre a alegação dos alunos pela falta da senha Wi-Fi. Ele disse:

- "Obedeço a ordens superiores. Os alunos não deveriam nem usar o celular".

Sobre a quadra o Diretor disse que estava aguardando apenas a autorização.

#### **10 de junho de 2015**

Conversas e perguntas com grupos de alunos 3º A, 3º B, 2º C e 1º A do turno matutino do Colégio Estadual Ary Silva. Os alunos informaram que sempre acessam a rede para conectar-se com as redes sociais. Outros disseram que acessam as redes para rever assuntos ou fazer pesquisas.

O aluno S.G. informou que acessa vídeos de aulas para compreender melhor os assuntos.

A aluna J.M. gosta de escrever no computador e posta os textos num site chamado: Spirit Fanfic e Histórias, mas ela não autorizou a coleta de seus textos para análise. Segundo J.M. muitos jovens escritores acessam esse site. Suas postagens são de gênero variado. Segundo J.M. é mais fácil aprender interagindo com assuntos na internet.

#### **16 de junho de 2015**

O Dr. Miguel solicita, ainda que em rascunho, a produção textual de parte da dissertação.

#### **17 de junho de 2015**

Parte da produção textual da dissertação é enviada para o Dr. Miguel em Salvador.

**22 de julho de 2015**

Entrevista com a aluna B.T. (entrevista refeita porque o primeiro áudio havia desaparecido do celular).

**22 de julho de 2015**

Entrevista com aluno C.D. (entrevista refeita porque o áudio anterior havia desaparecido do celular).

**27 de julho de 2015**

Contato por e-mail com a Dr.<sup>a</sup> Gorete Pereira, informando-lhe que haveria atraso no envio da dissertação para análise porque o orientador do Brasil, Dr. Miguel Almir, que me atendia nas dependências da Universidade de Feira de Santana, não estava com tempo e local adequado na UEFS, devido ao período de greve.

**29 de julho de 2015**

Nova análise e coleta de dados das produções dos alunos na internet. Os alunos produziram seus trabalhos em sites, Tumbler e Facebook.

**04 de agosto de 2015**

Análise de diversos dados da pesquisa.

**05 de agosto de 2015**

Conversa informal com a aluna D.T.:

- “Você usa sempre o celular para estudar? Ou só usa para acessar redes sociais?”
- “Uso mais o Facebook (risos). Mas escrevo também as anotações das aulas, e leio textos e poemas”.

**13 de agosto de 2015**

Evento especial de avaliação dos Projetos Estruturantes. O aluno C.D., que havia ganhado o prêmio pela participação no TAL (Tempos de Arte Literária) em 2014, ganha novamente o prêmio na consolidação do evento com o melhor conto.

Conversei informalmente com os concorrentes chamando-os de novos escritores, mas eles diziam: “não somos escritores”, ou então: “estamos apenas escrevendo alguns textos”.

**29 de setembro de 2015**

Encontro com o Dr. Miguel Almir para análise da escrita do texto dissertativo. O professor fez muitas críticas quanto à argumentação e pediu mais empenho na revisão do texto.

## **Anexo C – Entrevistas**

### **. Entrevista com a professora H.M. (15 de abril de 2015).**

#### **. A professora H.M. trabalhou no início das aulas com o uso da internet em celulares.**

- Pode se usar a internet e o celular com sucesso?

H.M. – O principal entrave é não conseguir a internet – a maior parte usa uma internet pescada – ou da vizinhança da escola, ou às vezes, quando escapa o Wi-Fi da escola... beta ...eles usam – mas quando o Wi-Fi da escola não está aberto, aí há uma maior dificuldade, porque poucos têm internet no chip, no celular.

- Então o aluno não tem internet no celular?

H.M. – A escola não possibilita o acesso livre e o aluno (a maioria) não tem internet. Esse foi um dos entraves.

- Então fica a mesma dificuldade?

H.M. – É. Alguns conseguem logo as respostas e outros ficam sem fazer o acesso.

- No caso de nosso colégio – nossos computadores são bem ultrapassados. Não ficou parecendo a você que o aluno não queria mais trabalhar com computadores? Apenas trabalhar com o celular?

H.M. – Não. Eu acho que se a gente fornecesse computadores eles fariam uso. Há alguns anos eu tentei trabalhar com algumas turmas e tive que ensiná-los a construir slides. Muitos até compravam trabalhos prontos porque não sabiam fazer slides. Foi uma surpresa triste ver que jovens não sabiam fazer slides; não sabiam usar um PowerPoint ou similares – e aí, quando eu peguei

algumas turmas, e levei para esse trabalho com alguns computadores (que ainda funcionavam no laboratório) foi bem prazeroso e satisfatório o trabalho com eles – então eu acho que se eles tivessem acesso aos computadores e rede – porque o computador sem rede também é frustrante. O computador com rede permite que algumas pesquisas possam ser feitas.

- Então, o celular pode ser um substituto apenas na falta do computador?

H.M. – É.

- Nossa escola não permite o uso do celular. Parece que isso bloqueou um pouco sua vontade de trabalhar com o celular?

H.M. – É, porque a gente se sente realmente violando uma regra da escola né? Tanto que eu ...eu brincava com eles ... eu dizia usem... então os alunos questionavam: e se o Edmundo chegar? – Então eu dizia: eu justifico com o Edmundo - faz parte do trabalho – podem usar na minha aula.

- O Edmundo é um Diretor que não aceita de forma alguma o celular – ele é radical – ele sai pegando os celulares – às vezes até nós também requisitamos algum celular. Não foi uma dessas causas que fizeram você parar de usar o celular? O fato de estar violando uma regra? De repente até poderia ter havido mais sucesso com o uso desse aparelho?

H.M. – Talvez porque, na verdade, ele é um objeto proibido né. É uma violação. É uma rebeldia o uso do celular no ambiente escolar. Haja vista que tem uma regra que é disseminada desde o início do ano: o não uso. E se ao contrário, fosse algo que fizesse parte do material escolar deles, como o caderno, como o livro, com certeza tanto eu quanto eles nos sentiríamos mais à vontade para o uso.

- Para uma aula de Ciências, de Biologia, de Geografia, o celular é um aparelho importante?

H.M. – Importantíssimo. Tanto que houve uma época em que eu mantinha com eles uma página no Face... na verdade era um grupo dentro do meu Face – onde eu postava as atividades, os modelos de relatório, os slides da aula quando eles pediam – colocava algumas sugestões de outros locais onde eles poderiam encontrar material. Hoje em dia eu sinalizo no quadro – principalmente para as avaliações. Eu sinalizo alguns vídeos. É... (Eu acho que o Youtube tem uma importância muito grande nisso) .... Eu sinalizo vídeos e autores confiáveis quando eles podem estudar para a prova, em especial o 3º ano, já que genética apresenta muitas dificuldades para eles.

- O que você acha das TIC na aprendizagem? São apenas uma moda ou algo que veio para ficar?

H.M. – Na verdade tá mais do que instituído na sociedade. Só a escola que está a reboque – lá atrás, sem usar né – o banco, o hospital... Eu marco consultas para o meu filho pelo WhatsApp – né – Por que só a escola que continua se negando às TIC – não se adequa... Também não adianta chegar... e dizer: tá liberado o uso do celular e do tablet no ambiente educacional... e não ter uma sensibilização ou não se tentar fazer uma sensibilização... ou não se dar orientações ou diretrizes para esse uso.

- Como você vê o aluno? Ele está mais autônomo para aprender ou depende demais do professor?

H.M. – Na verdade temos dois alunos. Temos esse aluno autônomo e temos aquele que é dependente, que não aprendeu a aprender.

- Então se são dois alunos, são duas escolas?

H.M. – É. Algo que me chamou a atenção nessa 4ª unidade foi a participação da aluna L.C. no grupo do WhatsApp. Ela comentou: gente, a prova de Biologia tá muito difícil (e olhe que ela já estava aprovada, mas estava preocupada com os outros). Então ela citou alguns links do Youtube em que ela já tinha visto o assunto de forma interessante – ela mesma estava orientando os colegas no

WhatsApp... e eu acompanhando. Então citei outros que ela poderia procurar também. No Youtube ou em páginas onde teria o assunto de forma mais clara e organizada.

**. Entrevista com a professora S.M. (16 de abril de 2015).**

**. A professora S.M. comenta sobre o trabalho com redes sociais e o uso do celular:**

- Seus alunos usam a internet?

S.M. – Usam. Mas é mais para as redes sociais... Alguns usam para pesquisar algum assunto que peço.

- Então você acha que eles acessam a internet apenas para ver as redes sociais?

S.M. – Infelizmente.

- Você já tentou utilizar essas redes sociais para ver se consegue fazer algum trabalho positivo?

S.M. – Não... Mas seria uma ótima sugestão.

- Seus alunos utilizam o celular na sala?

S.M. – Demais, mas atrapalha.

- Você já tentou trabalhar com o celular?

S.M. – Já. E foi até interessante o resultado, mas não utilizo com muita frequência.

**. Entrevista com o professor J.P. (16 de abril de 2015).**

**. O professor J.P. tem outras alegações quanto ao uso das TIC:**

- Você tem alguma experiência utilizando as TIC?

J.P. – Trabalho mais com vídeos... Passo os vídeos... e na sequência fazemos uma roda de conversas... de discussão.

- Você usa filmes temáticos ou trechos de filmes?

J.P. – São trechos de filmes.

- E quando seus alunos vêm esses filmes fazem depois um debate ou algo parecido?

J.P. – Isso. Fazemos uma roda de discussão sobre a temática do filme. Outras vezes peço para que eles façam um relato crítico sobre o que assistiram.

- Você tem pedido a seus alunos para fazerem pesquisas na internet?

J.P. – Isso. Eu sempre faço pedidos de trabalho, mas sempre cobro para falarem sobre o que pesquisaram – porque percebemos que eles vão à mesma fonte ou utilizam os mesmos trabalhos... Eu sempre digo a eles que não importa se usam o mesmo trabalho, mas se entenderam o trabalho.

**. Entrevista com a aluna I.S. (16 de abril de 2015).**

**. A aluna I.S. falou sobre sua produção de textos:**

- Você já fez postagem de textos na internet?

I. S. – Já. No Facebook.

- Que tipo de textos? Crônicas?

I. S. – Escrevia de tudo.

- Você já escreveu um livro? Um romance?

I.S. – Já escrevi. E..... Tem um site em que eu posto e as pessoas vão lá. Comentam a história.

**. Entrevista com a aluna B.T. (22 de julho de 2015).**

**. Entrevista refeita porque o primeiro áudio havia desaparecido do celular. A aluna B.T. respondeu sobre a utilidade das TIC na escrita:**

- Como é o nome do seu novo endereço na internet?

B.T.- Sentimentos.

- Você tem postado seus textos nesse espaço?

B.T.- No momento só postei um, mas pretendo postar outros.

- Você percebeu se já houve acessos no seu texto?

B.T.- Por enquanto não.

- Você faz muita leitura de texto na internet?

B.T.- Sim, para poder ver também os textos dos meus colegas que escrevem e postam.

B.T.- O que você mais gosta de ler na internet? Histórias, romances ou notícias?

B.T.- Romances.

- Seus livros de leitura são romances, histórias ou notícias?

B.T.- São mais romances e... (risos) ... e histórias de meninas. Sentimentos de uma garota.

- Como você percebe a nova forma de escrever com tablet, celular e computador? Como você escreve?

B.T.- Escrevo à mão ou com o celular – coloco no bloco de texto porque é mais fácil e rápido até – às vezes estou em algum lugar, e vem certa inspiração – o celular é melhor para escrever, para postar no Tumblr.

**. Entrevista com o aluno C.D. (22 de julho de 2015).**

**. Entrevista refeita porque o primeiro áudio havia desaparecido do celular. O aluno C.D. demonstrou maturidade crítica e envolvimento equilibrado com as TIC:**

- Como você escreve? Teclando? Ou com caneta e papel?

C.D. – Prefiro escrever com caneta, somente depois, na hora da correção, vou digitando.

- Então a teclagem para você é uma segunda escrita?

C.D. – Exatamente.

- Alguns escritores utilizam hoje o celular para não perderem a ideia inicial, teclando notas. Você tem feito uso dessa forma de trabalho?

C.D. – Sim, sim. Quando não tenho lápis, nem papel, escrevo em um celular, ou gravo a ideia inicial em áudio.

- Você tem revisado o seu blog na internet?

C.D. – Faz um mês mais ou menos – coloquei alguns textos novos.

- Você tem notado se há acessos em seu blog?

C.D. – Tem. Tem sim. Não tem aquela quantidade que eu esperava, mas tem havido acessos.

- O que significa escrever?

C.D. - Escrever para mim é mais do que uma simples atividade da escola. Quando o professor pede alguma coisa para escrever – é algo que, de certa forma, me distrai e me ajuda a expor aquilo que muitas vezes não consigo falar, não consigo demonstrar. E na escrita, eu consigo colocar – é como se fosse – uma válvula de escape – vamos dizer assim – não é algo que eu faça por simplesmente fazer – é algo que eu gosto – que realmente tá dentro de mim... essa vontade de escrever.

