



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Faculdade de Comunicação e Artes
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea

GRACIELLY SOARES GOMES

**CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS:
CULTURA E CONHECIMENTO**

Cuiabá
2019

GRACIELLY SOARES GOMES

**CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS:
CULTURA E CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea, na Área de Concentração Estudos Interdisciplinares de Cultura, Linha de Pesquisa Comunicação e Mediações Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Dielcio Moreira

Cuiabá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G633c Gomes, Gracielly Soares.
CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS : CULTURA E
CONHECIMENTO / Gracielly Soares Gomes. -- 2019
103 f. ; 30 cm.

Orientador: Benedito Dielcio Moreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Faculdade de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Estudos de Cultura Contemporânea, Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Mídias digitais. 2. cultura lúdica. 3. criatividade. 4. infância.
5. educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : (65) 3615-8428 - Email : eccosuporte@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "CRIANÇAS E MÍDIAS DIGITAIS, CULTURA E CONHECIMENTO"

AUTORA: MESTRANDA GRACIELLY SOARES GOMES

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em 27/02/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor BENEDITO DIELCIO MOREIRA
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor ACLYSE DE MATTOS
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa Doutora NAINÉ TERENA DE JESUS
Institui FACULDADE CATÓLICA DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 27/02/2019.

Dedicatória

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia.

Aos meus pais (Maria e Manoel), meus maiores exemplos de vida e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por caminhar cada centímetro dessa trajetória na minha frente, me conduzindo e sempre me pegando pela mão.

Aos meus pais, Manoel Gomes e Maria Evanir, por todo o amor a mim oferecido, pelos esforços, renúncias e incentivos que me permitiram chegar até aqui.

A minha família, por todo o apoio a mim ofertado.

Aos meus amigos, pela paciência, esforços em ajudar, pelo ombro amigo, abraço acolhedor e palavras sinceras.

Aos meus bons professores, que me inspiram cotidianamente a acreditar na transformação pela educação.

Aos alunos e professores participantes dessa pesquisa. Por permitirem a minha entrada em seus mundos, e por toda colaboração. Tenho muita gratidão a todos os funcionários das escolas que fizeram com que eu me sentisse em casa durante o período em campo.

Ao meu professor orientador Dielcio, por acreditar que esse trabalho seria possível. Por toda parceria, paciência, orientação e compreensão nessa jornada.

Ao professor Aclyse de Mattos e a Professora Naine Terena de Jesus, por aceitar o convite em participar da minha banca e contribuir com meu trabalho.

E disse-me: A minha graça te basta, porque o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza. De boa vontade, pois, me gloriarei nas minhas fraquezas, para que em mim habite o poder de Cristo. Pelo que sinto prazer nas fraquezas, nas injúrias, nas necessidades, nas perseguições, nas angústias, por amor de Cristo. Porque, quando estou fraco, então, sou forte.

II Coríntios 12:9-10

RESUMO

As mídias digitais compõem várias dimensões da vida contemporânea e integra a cultura lúdica construída pelas crianças dessa geração caracterizada pela simultaneidade de ações midiáticas na realização de suas atividades escolares e não escolares. A educação tem nessa relação um desafio ao considerar essas práticas midiáticas opostas aos objetivos e métodos de ensino escolares. Propõe-se a identificar e compreender como as práticas e modos de uso das mídias digitais entre os alunos do 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental configuram-se como interativos e criativos no sentido de valorização do aprendizado escolar e do conhecimento. Por meio de uma discussão teórica e com o uso de metodologia qualitativa, procedeu-se em duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas em Cuiabá, Mato Grosso, observação em sala de aula, entrevistas com professores e coordenadores, aplicação de questionários semiestruturados e formação de Grupos de Discussões com os alunos. O estudo buscou conhecer as preferências dos alunos quanto à criatividade, ludicidade e ao uso das mídias digitais no espaço escolar e em momentos de socialização fora da escola; bem como posicionamentos dos professores nesse aspecto. Foram identificadas as práticas desses alunos no uso das mídias digitais, a dinâmica vivenciada em sala de aula, na presença e na ausência das mídias digitais, e as justificativas de alunos e professores quanto ao uso dessas ferramentas no ambiente escolar. Conclui-se que as mídias digitais ainda são reguladas no espaço escolar, e o uso é feito como recurso auxiliar ao processo de ensino, com o objetivo de tornar as aulas menos maçantes.

Palavras-chave: Mídias digitais; cultura lúdica; criatividade; infância; educação.

ABSTRACT

Digital media compose several dimensions of contemporary life and integrates the play culture built by the children of this generation characterized by the simultaneity of media actions in the performance of their school and non-school activities. Education has a challenge in this relationship when considering these media practices that are opposed to school teaching objectives and methods. It is proposed to identify and understand how the practices and modes of digital media use among students in the 6th and 7th year of primary education are interactive and creative in the sense of valuing school learning and knowledge. Through a theoretical discussion and the use of qualitative methodology, two public and one private schools were located in Cuiabá, Mato Grosso, classroom observation, interviews with teachers and coordinators, and the application of semi-structured questionnaires and formation of Discussion Groups with students. The study sought to know the students' preferences for creativity, playfulness and the use of digital media in the school space and in moments of socialization outside of school; as well as teachers' positions in this regard. They were identified the practices of these students in the use of digital media, the dynamics experienced in the classroom, the presence and absence of digital media, and the justifications of students and teachers regarding the use of these tools in the school environment. It is concluded that digital media are still regulated in the school space, and the use is made as an aid to the teaching process, in order to make classes less dull.

Keywords: Digital media; ludic culture; creativity, childhood; education.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Mundo digital e crianças.....	14
2. A infância e os desafios de pais e educadores.....	25
3. Cultura lúdica: criatividade e fortalecimento da educação.....	35
4. Metodologia.....	44
5. Resultados.....	48
5.1 Entre salas de aula e espaços de Socialização.....	48
5.1.1. Escola 01.....	48
5.1.2. Escola 02.....	50
5.2. Métodos e Resultados.....	52
5.2.1 Observações nas escolas.....	53
5.2.1.1. Escola 01.....	54
5.2.1.2. Escola 02.....	56
5.2.2. Entrevistas com as coordenadoras.....	59
5.2.2.1. Coordenação da Escola 01.....	60
5.2.2.2. Coordenação da Escola 02.....	62
5.2.3. Entrevistas com professores.....	65
5.2.3.1. Entrevistas com professores da Escola 01.....	66
5.2.3.2. Entrevista com professores da Escola 02.....	70
5.2.4. Questionário.....	76
5.2.4.1. Questionário com alunos da Escola	77
5. 2.4.2. Questionário com alunos da Escola 02.....	80
5.2.5. Grupos de discussão.....	85
5.2.5.1. Discussão em grupo com alunos da Escola 01	85
5.2.5.2. Discussão em grupo com alunos da Escola 02	88
5.2.6. Professores e alunos pensam de modo semelhante, mas se distanciam no caminhar.....	93
6. Considerações finais.....	97
7. Referências bibliográficas.....	101

Introdução

As salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental são compostas majoritariamente por crianças em idade de transição para a adolescência. Esses grupos que integram os processos de escolarização apresentam singularidades determinadas pelo contexto em que cada indivíduo está inserido, além de se tratar de uma fase em que vivem um momento de desenvolvimento da personalidade, de gostos, interesses e concepções de mundo. Vygotsky (2007) salienta que é somente a partir da adolescência que a criança alcança o pensamento por conceitos e finaliza o terceiro estágio da evolução de seu intelecto.

Na contemporaneidade, crianças e adolescentes vivem imersos no mundo virtual, de maneira que o uso das mídias digitais é parte integrante de seu cotidiano. O aparelho celular destaca-se nesse cenário como dispositivo facilitador na construção de uma nova cultura, alterando os modos de as crianças e adolescentes se relacionarem com o mundo e com si mesmos. Os múltiplos aparelhos eletrônicos utilizados em outros tempos com a finalidade de conexão midiática incorporam-se em um único dispositivo móvel, com o qual esses indivíduos constroem os seus universos de intimidade (MOREIRA, 2015; PEREIRA, BRASIL, VIDIGAL, VICENTE, 2015).

A incorporação das TIC's no ambiente escolar apresenta-se de forma substancial no processo de ensino e aprendizagem, e pode significar uma importante ferramenta de apoio à socialização escolar, uma vez que já estão introduzidas na vida das crianças e adolescentes. “Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente” (BÉVORT, BELLONI, 2009, p.1084). As atividades pertinentes à cultura digital da criança e do adolescente, quando inseridos no ambiente escolar, tendem a impulsionar a ludicidade e a criatividade, ao mesmo tempo em que incentiva o indivíduo na construção e amadurecimento de suas descobertas. Essas vivências proporcionam o desenvolvimento de suas habilidades, competências e inteligências subjetivas (SANTOS, 2014; GOMES, 2016).

Segundo dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf)¹, de 2016, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a organização não governamental Ação Educativa, 53% dos alunos que ingressam ou concluem os anos finais do ensino fundamental apresentam a condição de alfabetismo classificado como elementar. É ressaltado ainda que

¹ http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf Acesso em 12/10/2018.

34% dos indivíduos pertencentes a essa faixa de escolarização podem ser classificados na condição de analfabetismo funcional, pois se considera um grande percentual de alunos que terminam o ensino fundamental sem a capacidade de aprendizagem adequada de leitura, interpretação de texto e resolução de operações matemáticas simples. Os dados apresentados acima nos possibilitam a compreensão da atual situação da educação básica no Brasil. O Ensino Fundamental é um pilar da educação que estrutura a aprendizagem do indivíduo e o encaminha para séries posteriores de aprendizado. Se o aluno finaliza essa fase escolar sem alcançar o mínimo do aprendizado esperado, essa etapa irá determinar de modo negativo todo o seu percurso escolar. Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação², entre os anos de 2014 e 2015 a evasão escolar no ensino médio superou os 12% nos dois anos iniciais. Esse percentual se apresenta em 7,7% quando se trata da evasão no 9º ano do ensino fundamental, seguido pelo último ano do ensino médio, com 6,8%.

Diante das discussões acima colocadas, apresentamos como pergunta central dessa pesquisa a seguinte questão: Quais atividades e processos interativos e criativos voltados para as atividades escolares manifestam-se nas práticas culturais de consumo de mídias digitais entre crianças do 6º e 7º ano do ensino fundamental? Esse questionamento central nos conduz a discussões que se desdobram em multiplicidades presentes nessas relações de criatividade e saber, o que permite questionar tanto as práticas culturais de consumo digital entre esse público, a criatividade e a socialização decorrentes dessa prática, quanto à inserção das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem, entre outras inúmeras possibilidades, não presentes no escopo desse trabalho. Esclarecemos também que consideramos por ambiente escolar, além da sala de aula, todos os momentos intramuros que precedem e sucedem o período em que os alunos permanecem dentro das salas de aula. Podendo ser o tempo de espera pelo início de cada aula, os intervalos, os momentos de recreação e o tempo transcorrido no final do turno escolar, quando as crianças conversam enquanto aguardam o retorno para casa. Cabe aqui também aceitar como extensão do ambiente escolar o tempo que os alunos dedicam em suas casas para a realização das tarefas escolares.

Considerando a contextualização apresentada até aqui, este trabalho busca um aprofundamento acerca do modo como as atividades e processos interativos e criativos se revelam nas práticas culturais de consumo de mídias digitais entre crianças do 6º e 7º ano do ensino fundamental, e ainda investiga as formas de uso de produções e recursos audiovisuais

² http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 Acesso em 20/10/2018.

(*smartphones*, *MP4 player*, *tablets*, videogames, entre outros) no processo de socialização e criatividade desses estudantes, avaliando a ocorrência dessas ferramentas com a atribuição de caráter livre e criativo. E, a partir de então, verificamos a atuação desses processos na vida escolar desses alunos.

Assim, o conteúdo desse trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo propomos uma discussão referente às ferramentas de comunicação como agentes de transformações, por meio do mundo digital. No segundo capítulo desdobramos algumas questões pertinentes à infância, à criança e suas relações com o mundo adulto, a família e o mundo digital. No terceiro capítulo abordamos o modo como a cultura lúdica circunda a infância, alimentando o potencial criativo da criança e seu potencial educativo. No quarto capítulo, tratamos da metodologia adotada na pesquisa e dissertamos sobre as etapas de pesquisa que aconteceram em duas escolas, em duas turmas do 6º ano e duas turmas do 7º ano, sendo uma turma de cada série de uma escola pública e uma turma de cada série de uma escola privada em Cuiabá.

As etapas de pesquisa foram compostas por uma entrevista com as coordenadoras das escolas com a finalidade de inteirarmos a respeito das políticas da escola quanto ao uso das mídias digitais no espaço escolar; em seguida conversamos com os professores, intencionando conhecer suas opiniões, posicionamentos e ações em sala de aula quanto ao uso dessas mídias. Realizamos também uma observação da rotina em sala durante as aulas e nos demais espaços da escola no turno escolar de cada turma, verificando a presença das mídias digitais nesses ambientes e seus usos, bem como as relações entre alunos, entre os professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Aplicamos um questionário com os alunos participantes dessa pesquisa e finalizamos realizando grupos de discussão com os alunos de cada turma, objetivando maior aproximação com o universo dos participantes. No quinto capítulo apresentamos os resultados obtidos nas etapas de pesquisa e encerramos com as nossas considerações finais. Vale ressaltar que essa pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil³ e passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso⁴. Desse modo, os pais das crianças participantes dessa pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

³ <http://plataformabrasil.saude.gov.br>

⁴ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 92862318.5.0000.5690

1. Mundo digital e crianças

A sociedade contemporânea tem à sua disposição um universo de possibilidades tecnológicas com funcionalidades destinadas desde as mais simples soluções de problemas diários, bem como as mais complexas resoluções em longo prazo. O mundo digital se aprimora constantemente e reflete diretamente no cotidiano daqueles que possuem maior tempo livre.

Com a revolução industrial, a substituição da mão de obra pelas máquinas resultou na redução das horas de trabalho e, por conseguinte, no aumento das horas de ócio. Para Barbosa e Silva (2011, p. 2), “o lazer como conceito passou a ser discutido após a Revolução Industrial, antes disso o que havia era discussões sobre o tempo de ócio, o não trabalho. O lazer só conseguiu espaço a partir do Século XIX, com a mudança de comportamento de toda uma sociedade com relação ao trabalho, tendo início nos países europeus”.

No início do século XVIII, o fenômeno denominado “gim-mania” foi o resultado das mudanças ocorridas com a industrialização no cotidiano da população. Shirky (2011, p.8) argumenta que “beber gim foi a maneira de lidar com a situação encontrada por ocasião da era industrial, criando um fenômeno urbano, especialmente concentrado em Londres”. De acordo com esse autor, foi preciso que ocorresse uma reestruturação da sociedade envolvendo as novas realidades urbanas, resultado da súbita densidade populacional de Londres. E foi justamente essa reestruturação que contribuiu para o fim do fenômeno gim-mania, transformando a velha Londres em uma das primeiras cidades modernas. Essa sucessão de acontecimentos leva Shirky (2011, p.6) a questionar se não teria sido o gim “o lubrificante social essencial que facilitou a transição de um tipo de sociedade para outra”.

O tempo livre se manifesta na sociedade a partir da Segunda Guerra Mundial, junto a fatores como o aumento no PIB, no nível de educação e na expectativa de vida, de modo que a sociedade fosse forçada a aprender lidar com isso. Nos Estados Unidos pós-guerra, a extensão do tempo livre resultou em milhões de horas coletivas por ano. Simultaneamente, os piqueniques e os times de boliche dão lugar ao entretenimento proporcionado pela televisão, que passou a absorver a maior parte do tempo livre das pessoas do mundo desenvolvido. Devido às limitadíssimas alternativas disponíveis para tanto tempo livre em questão, a televisão se transformou em atividade obrigatória para os cidadãos do mundo desenvolvido, sendo detentora da maior parte do tempo livre da população. Até esse momento, apenas o rádio havia marcado tanta onipresença, por possibilitar a execução de outras tarefas ao mesmo tempo em que se ouvia o aparelho (SHIRKY, 2011).

Para muitos espectadores, em grande parte das vezes, assistir a televisão se consagrou uma atividade passiva. A imobilização atinge até mesmo usuários mais atentos, de forma que se mantenham inertes em seus assentos como uma premissa de consumo. Foi perceptível que assim como o gim, a televisão teve um papel eminente como uma resposta de infinita expansão à crise de transformação social. Apesar de o triatlo midiático possuir enfoques pautados no consumo, na possibilidade de produção e no compartilhamento, a mídia tradicional oferecia apenas uma delas: o consumo. O consumo era o grande foco da mídia no século XX. O consumo de TV aumentava a cada ano. (SHIRKY, 2011).

Com os avanços tecnológicos, as transições sociais tornaram-se constantes. Esse evento implica intrinsecamente no desenvolvimento das culturas sociais. O modo como cada indivíduo ocupa seu tempo livre é reflexo de sua formação social. Na atualidade esses reflexos se manifestam diretamente nos usos das mídias digitais. Os usos da tecnologia e das mídias digitais permeiam as relações estabelecidas pelas novas gerações. Não há mais um tempo pré-determinado para o uso de dispositivos tecnológicos desde que a evolução desses aparelhos os tornou cada vez mais portáteis, e aumentaram suas funcionalidades.

É notório o modo como o gim atuou enquanto um agente de grande importância na transição social ocorrida em Londres. No Brasil, nós atribuímos à televisão tal finalidade. Nos dias atuais, percebemos que ao entretenimento buscado apenas na televisão se convergiu para outros meios. A internet se sobressai nesse ponto pela rapidez no acesso ao conteúdo. Os dispositivos de mídias digitais passam então a centralizar os conteúdos antes disponíveis apenas na TV, no rádio e no jornal. O indivíduo escolhe o que consumir e o momento adequado para isso.

Segundo Shirky (2011), é comum que busquemos atividades passivas no nosso tempo livre por estarmos constantemente envolvidos em tarefas ativas durante todo nosso período de trabalho. Para esse autor, “a vida no mundo desenvolvido inclui uma quantidade de participação passiva: no trabalho, somos malandros e, em casa, somos bichos-preguiça” (SHIRKY, 2011, p.15).

Entretanto, essa participação passiva citada pelo autor não costuma se aplicar quando tratamos de indivíduos de grupos etários que compõe a infância e a adolescência. Essa geração aspira por interatividade; entre esse grupo todo conteúdo acessado é compartilhado, seja por meio de postagem e envio de mensagem em redes sociais, comentários entre os colegas e familiares em momentos de contato presencial, desenhos ou fanfics. Nesse ponto, Shirky (2011, p. 15) sustenta que “populações jovens com acesso à mídia rápida e interativa

afastam-se da mídia que pressupõe puro consumo”. Estão sempre em busca de atividades em que a interatividade seja propriamente a base e intervenção no seu meio.

Apesar do anseio pela interação e interatividade, as crianças e adolescentes não descartam atividades que envolvam a mídia tradicional. A televisão presente nos contextos midiáticos, ou ainda se manifesta em prática semelhantes como ver vídeos no YouTube. Todavia, não há passividade nessas atividades. O passivo sentar e assistir dá lugar a ondas de interatividade potencializadas pelas redes sociais e mídias digitais. Todo o conteúdo acessado nas mídias tradicionais ou nas mídias digitais é recriado em novos ambientes por meio de comentários, compartilhamentos, avaliações e discussões nas redes sociais e entre a família e amigos, de modo que esse conteúdo ganhe novas características e formas a partir dessas interações. “Em outras palavras, mesmo quando ocupados em ver TV, muitos membros da população internauta estão ocupados uns com os outros, e esse entrosamento se correlaciona com comportamentos que não são do consumo passivo” (SHIRKY, 2011, p. 16).

Uma geração inteira cresceu com tecnologia pessoal, do rádio portátil ao PC, portanto era de esperar que eles também colocassem na nova mídia mecanismos para uso pessoal. Mas o uso de uma tecnologia social é muito pouco determinado pelo próprio instrumento; quando usamos uma rede, a maior vantagem que temos é acessar uns aos outros. Queremos estar conectados uns aos outros, um desejo que a televisão, enquanto substituto social, elimina, mas que o uso da mídia social, na verdade, ativa (SHIRKY, 2011, p. 18).

Podemos facilmente afirmar que o mundo contemporâneo representa algum traço de expressão ideal da sociedade. Ainda que a internet já tenha quarenta anos e a web metade dessa idade, há quem fique hesitante com o fato de as pessoas, antes contentes em passar a maior parte do seu tempo livre consumindo, comecem a fazer e a compartilhar coisas automaticamente. Esse fazer e compartilhar são certamente uma surpresa, confrontado ao comportamento anterior. Entretanto, o legítimo consumo de mídia nunca foi uma herança cultural sagrada, sendo apenas um composto de acasos aglomerados, acasos que estão sendo desconstruídos à medida que as pessoas começam a utilizar novos dispositivos de comunicação para realizar tarefas que a antiga mídia meramente não pode fazer (SHIRKY, 2011).

A fragmentação da vida social no século XX nos distanciou densamente da cultura participativa, de tal modo que fosse necessária a expressão “cultura participativa” para descrevê-la, agora que ela voltou a existir, conforme Shirky (2011). Anteriormente ao século XX, segundo este autor, não havia verdadeiramente uma expressão para a cultura participativa. De modo efetivo, isso teria significado um tipo de tautologia, ou seja, o uso de

diferentes palavras com o objetivo resultante na expressão da mesma ideia. Uma parte da cultura era participativa, como os encontros presenciais, eventos e performances. A criação espontânea de alguma coisa que envolvesse o compartilhamento com outras pessoas constitui uma representação daquele tipo de cultura, que hoje possui aspecto tecnológico. Efetivamente somos adeptos de fazer e compartilhar conteúdos, por mais simples que sejam com o objetivo de fazermos rir uns aos outros. Esse fenômeno é um tipo de participação diferente daquela em que somos levados ao riso por pessoas pagas para isso. Assim, temos a nossa disposição dimensões midiáticas que viabilizam substituições dos conteúdos gerados a partir da interatividade propiciada pela web (SHIRKY, 2011). O compartilhamento de memes dentro das redes sociais e os shows de *Stand Up* é um exemplo prático desse fenômeno.

Em meio a essas extensões midiáticas, o celular se apresenta como o dispositivo de convergência mais popularizado entre todas as faixas etárias. O seu uso se aplica desde a função mais simples, como a realização de chamadas, e estende a outras adquiridas a partir da concentração de funcionalidades de outros aparelhos eletrônicos e acesso a diferentes mídias. Possuir um celular se tornou praticamente um requisito para a sobrevivência em sociedade. Por meio desse dispositivo, a interatividade é constante e reconfigura as fronteiras geográficas. Além disso, esse dispositivo viabiliza os novos modelos de interação humana. Conforme falado anteriormente, as extensões midiáticas disponibilizadas nesse aparelho resultam na transformação da interatividade propiciada pela internet.

Lemos (2005) contextualiza o celular como o controle remoto do cotidiano. Para esse autor “o celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato interpessoal, o celular está se transformando em um media massivo” (LEMOS, 2005, p.7).

Segundo Jenkins (2009, p.30) a convergência “representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos”. Esse conceito se apresenta contrário à ideia que relaciona a convergência a um processo tecnológico, caracterizado pela união de múltiplas funcionalidades dentro dos mesmos aparelhos. Para este autor, a convergência “é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando” (JENKINS, 2009, p.29).

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p.29).

Jenkins (2009) ressalta que as novas mídias não eliminam as velhas, do mesmo modo como as palavras impressas não excluem as palavras faladas, o cinema não invalida o teatro, a televisão não elimina o rádio. E, seguindo a esse raciocínio do autor, a internet e as mídias digitais também não inviabilizam as mídias tradicionais, de modo que essa última seja forçada a conviver com os meios em ascensão. Jenkins (2009) argumenta que a convergência das mídias se expressa além de uma transformação tecnológica, de forma a modificar a “relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento” (JENKINS, 2009, p.43). Para o autor, a convergência não se trata de um ponto final, constitui um processo. A nossa vida, nossos relacionamentos, fantasias e desejos também transitam pelas inúmeras plataformas midiáticas, assim o entretenimento proporcionado nessas mídias não é a única coisa presente nesses canais. (JENKINS, 2009)

A convergência abrange uma transformação tanto nos modos de produzir, quanto nos modos de consumir os meios de comunicação. Para Jenkins (2009, p.44), “a convergência está ocorrendo dentro dos mesmos aparelhos, dentro das mesmas franquias, dentro das mesmas empresas, dentro do cérebro do consumidor e dentro dos mesmos grupos de fãs”. Castells (1999) conceitua a tecnologia como sociedade, pois, nessa conformidade, a sociedade não pode ser compreendida ou retratada sem seus aparatos tecnológicos. Lemos (2005, p.1) argumenta que “estamos vivenciando profundas modificações no espaço urbano, nas formas sociais e nas práticas de cibercultura com a emergência de novas formas de comunicação sem fio”.

Lévy (1999, p.17) pondera que a rede ou o ciberespaço trata-se do “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Para o autor, esse conceito especifica o imenso universo de conhecimento que a rede comporta, bem como os seres humanos que navegam e abastecem esse universo. “Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Ainda, segundo Lévy:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998, p.17).

Trazendo essa discussão para o contexto desse trabalho, percebemos que as crianças e os adolescentes são navegantes assíduos nesse oceano de informações. Nos dias atuais, as brincadeiras e cantigas de roda cedem espaço para os jogos eletrônicos presentes nos *tablets* e celulares. É comum notarmos bebês brincando com o celular dos pais, crianças em idade escolar já começam a ganhar seus próprios celulares, e os adolescentes começam a ter autonomia no uso desse dispositivo.

Todavia, também é de fácil percepção que, em ambientes comuns a esse grupo etário, exista a proibição desse dispositivo tecnológico. A marginalização do uso do celular em espaços onde a obrigatoriedade está pautada na educação formal exclui esse aparelho pela estabelecida cultura de que sua finalidade está vinculada à brincadeira, ao jogo, e a ludicidade, elementos que não combinam com a obrigatoriedade atribuída às atividades escolares.

Teixeira (2012, p.26) defende que as tecnologias “possibilitam o alcance global e imediato de determinado conhecimento, sistematizado em um texto, imagem, vídeo, etc”. Além disso, o autor complementa que essas tecnologias viabilizam espaço para o desenvolvimento de uma “comunicação imediata, de contraposição teórica, de aprofundamento e de estabelecimento de relações dialógicas entre as pessoas” (TEIXEIRA, 2012, p.26). De acordo com esse autor, as tecnologias digitais são ampliadas na cibercultura, de maneira que efetive a construção do conhecimento, de manifestações inteligentes e de avanço da ciência em todas as áreas do conhecimento.

Como apresentamos na introdução desse trabalho, a evasão escolar é evidenciada segundo as pesquisas em séries escolares em que a ludicidade é posta de lado, dando lugar ao ensino centrado na obrigatoriedade em se aprender o conteúdo determinado a cada série escolar. Durante minhas experiências no campo da educomunicação, tive a oportunidade de vivenciar experiências em que o celular era o principal instrumento na realização de todas as tarefas dos estudantes no “Projeto Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias” (MOREIRA, 2017), desenvolvido em nove escolas situadas em áreas urbanas e rurais, durante os anos de 2015 e 2016. Em minha participação na coordenação de atividades, ministrando e monitorando oficinas, observei de perto as relações de crianças e adolescentes com o celular no ambiente escolar. Percebemos que era possível utilizar o dispositivo de forma consciente para fins educativos.

No decorrer desse projeto, os alunos eram orientados a utilizar o celular na realização de toda atividade proposta pelas oficinas oferecidas. O que resultou em várias produções midiáticas tais como vídeos e ensaios fotográficos, que eram compartilhados entre eles e entre outras escolas participantes. O processo decorrido com o projeto mostrou às comunidades

escolares que o celular também poderia ser uma ferramenta colaborativa no ensino escolar e não somente o vilão responsável pela dispersão em sala de aula.

É preciso considerar que na atualidade o tempo livre excedente faz parte do cotidiano das crianças, e a ocupação desse tempo está intimamente relacionado às atividades midiáticas, essencialmente as atividades digitais, que estão cada vez mais se sobressaindo entre as demais atividades em que os jovens dedicam o seu tempo livre.

A pluralidade de possibilidades oferecidas às crianças e adolescentes de hoje é infinitamente maior quando comparado às possibilidades de outros tempos. São inúmeras opções de lazer, contudo o jovem vem virtualizando o seu lazer gradativamente. “Quando você agrega uma grande quantidade de alguma coisa, ela se comporta de novas maneiras, e nossos mecanismos de comunicação estão agregando nossa capacidade individual de criar e compartilhar em níveis inéditos” (SHIRKY, 2011, p. 28).

Quando paramos e refletimos acerca das grandes revoluções históricas, percebemos que todas elas, sem exceção, foram precedidas por resistência ao novo, e pelas dificuldades na adaptação e aceitação de tudo que poderia desconstruir verdades absolutas firmadas até o momento. Não estamos num período muito distinto desse vivenciado em outros tempos. Sabemos que a tendência é justamente que cada vez mais os dispositivos tecnológicos tomem espaço e o que fará diferença será nossas formas de uso.

Esse acontecimento também reflete no cotidiano da criança e do adolescente. Culturalmente, crianças e adolescentes dispõem de maior tempo livre por, em grande parte dos casos, terem comprometimento apenas com a educação escolar. Desse modo, o tempo que precede e sucede seu turno escolar é livre para outras atividades desejadas. Nesse aspecto, as tecnologias digitais possuem forte poder de mediação, uma vez que as mídias digitais se sobressaem quando se trata dos modos como a criança e o adolescente ocupam seu tempo livre. A imersão nesse universo midiático provoca diversas discussões e posicionamentos quanto aos usos feitos pelas crianças e adolescentes durante essas aventuras midiáticas.

É necessário reconhecer que dentro desse universo desbravado diariamente pelas crianças e adolescentes há uma infinidade de benefícios como também há inúmeras ocorrências apocalípticas. Entre as possibilidades benfeitoras no orbe da cibercultura, destacamos os modos que o compartilhamento se faz presente na construção da inteligência coletiva. Lévy (1998) enuncia que a inteligência coletiva pressupõe a renúncia da contingência de poder, atribuindo notável condição à subjetividade. “O projeto da inteligência coletiva supõe o abandono da perspectiva do poder. Ele quer abrir o vazio central, o poço de clareza que permite o jogo com a alteridade, a quimerização e a complexidade labiríntica”

(LÉVY 1998, p. 211 e 212). Lévy (1998) ainda apresenta pós e contras desse projeto de inteligência coletiva ao descrever efeitos aos indivíduos que participam e daqueles que se isentam.

Novo pharmakon, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, 1999, p.30).

Lemos (2004, p. 6) ressalva que “a cibercultura contemporânea é fruto de influências mútuas, de trabalho cooperativo, de criação e de livre circulação de informação através dos novos dispositivos eletrônicos e telemáticos”. Considerando contextos midiáticos digitais, a participação e colaboração são insumos à inteligência coletiva. Ao encaminhar esses conceitos ao campo educacional e avaliando o interesse de crianças e adolescentes pelas mídias digitais e redes sociais, a educação tem nesses dispositivos um poderoso aliado quando incorporado no ambiente escolar com finalidade de suporte no aprendizado.

Teixeira (2012) conceitua a educação como um processo em que o conhecimento é construído por meio de métodos de aprendizagem, de maneira que a aprendizagem formal ou não formal possui status de elemento central na educação. Segundo esse autor, “a cibercultura possibilita um processo de desterritorialização e dessincronização dos processos de aprender, liberando cada sujeito das amarras espaço temporais, típicas da educação formal, em especial” (TEIXEIRA, 2012, p.31). Esse entendimento de mundo enobrece a aprendizagem e extenua o papel dos ambientes educacionais enquanto templos do saber, “uma vez que podemos aprender em diferentes formatos e momentos sobre absolutamente qualquer argumento” (TEIXEIRA, 2012, p.31).

Esta situação de conexão ignora as paredes físicas da escola, instituindo um processo permanente de possibilidades de aprendizagem, independentemente de onde se esteja. Aponta-se para a necessária transição de uma concepção de educação baseada na definição prévia do que e quando devemos aprender alguma coisa, para uma educação baseada na aprendizagem sob demanda e contextualizada, onde se busca aprender quando determinado conhecimento é necessário. (TEIXEIRA, 2012, p.31)

Havendo a possibilidade de que qualquer pessoa possa emitir informação sobre diversos assuntos, democratizando os meios de manifestação, a viabilidade de criação de coletivos inteligentes apresenta crescimento exponencial. Coletivos voltados aos interesses comuns, investindo na valorização dos saberes diferenciados, habilidades e perspectivas que virtualmente irão qualificar e complexificar os conhecimentos constituídos. É de extrema

importância que a educação seja reconhecida no campo da cibercultura, de maneira que seja repensada com o propósito de oferecer respostas pertinentes às necessidades de uma sociedade assinalada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, pela fonte irrestrita de informações e espaços de aprendizagem (TEIXEIRA, 2012).

O outro lado dessa moeda, da crescente presença tecnológica no nosso cotidiano, se manifesta de modo mais intenso quando vivenciados pelas crianças e adolescentes. A adultização precoce também vem sendo atribuída ao uso pelas crianças do celular. Rushkoff (1999) também reconhece as ameaças envolvidas nessas relações cibernéticas.

Tudo isso é um pouco ameaçador, no contexto da educação, teleconferências entre empresas e conferências do tipo Star Trek, mas e os telefonemas obscenos, o lixo que chega por fax, a sobrecarga de informações, a perda de privacidade, os hackers criminosos, vírus de computador, espionagem empresarial ou, o que é pior, comunidade virtuais onde se trocam novas ideias sem qualquer autoridade que as regule? Garotos têm acesso a fotografias pornográficas, pacientes de câncer tem acesso a tratamentos experimentais ainda não testados, militantes da contracultura podem se ligar pela rede a outros revoltados de mesma tendência, as empresas descobrem nossos padrões de compra e qualquer um pode se representar online da forma que desejar (RUSHKOFF, 1999, p.14)

Sites de jornais conceituados como a Folha de São Paulo, El País e BBC são rotineiros ao emitir alertas aos pais quanto ao acompanhamento das crianças no uso do celular. No dia 6 de fevereiro desse ano, a Folha de São Paulo publicou uma matéria⁵ alertando quantos aos riscos cibernéticos que os pequenos estão expostos ao divulgar resultados apontados no relatório de impacto DQ 2018, pesquisa realizada pelo Instituto DQ em parceria com o Fórum Econômico Mundial. O estudo revelou que entre 34 mil crianças em idade escolar de 29 países, 47% já foram vítima de cyberbullying, 17% já teve algum comportamento sexual online e 10% conversaram na rede com estranhos e marcaram encontros presenciais. De acordo com esse estudo, cerca de 260 milhões de crianças do mundo estão envolvidas com ciber-riscos e esse número poderá atingir 390 milhões até 2020.

Em junho de 2017, o El País publicou uma reportagem⁶ sobre os diagnósticos que o celular pode acometer uma criança chamando a atenção ao crescente número de casos de Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) diagnosticados dos anos setenta até a atualidade. Segundo a reportagem, a redução do tempo que os pais passam com os filhos reflete no

⁵<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/02/maioria-entre-8-e-12-anos-esta-exposta-a-risco-cibernetico-diz-estudo.shtml?fbclid=IwAR1Zfm8B9XrHBLQhvdokAzBvR4d1yT9MC7wWFTYjoeUuMkv5I2wBd4bszOY> Acesso em 22/09/2018.

⁶https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/tecnologia/1498213275_166491.html?fbclid=IwAR0y4IEI9KAAxZQynSF1nZuRzNfhOCj82_rzK9-8tCp46TKDL5-TCgbxIsI Acesso em 15/10/2018.

desenvolvimento do autocontrole da criança, utilizando o celular como forma de distrair as crianças enquanto realizam outras atividades. Matéria⁷ publicada pelo mesmo jornal em maio de 2018 traz à tona o debate ao redor do polêmico uso do celular pelos pais, e o modo reduzido de tempo destinado ao cuidado com os filhos.

Outra matéria⁸ publicada pela Folha de São Paulo está em concordância com a matéria publicada em janeiro de 2018 pelo El País⁹. Os dois jornais chamam a atenção quanto ao tempo de uso e os efeitos desse uso no desenvolvimento cognitivo na criança, apresentando exemplos de como o uso desordenado dessa tecnologia afeta a leitura, a escrita e demais atividades cognitivas.

Com o desenvolvimento das sociedades e o avanço tecnológico surgiram múltiplas alternativas para a ocupação do tempo livre e lazer dos indivíduos. Temos agora nas mídias digitais um fenômeno semelhante ao vivenciado nos tempos do gim, seguido pela televisão. Entre a porcentagem da população mais conectada às redes sociais está a criança, o adolescente e o jovem, que fazem do uso contínuo das mídias um referencial para o desenvolvimento de suas mais diversas atividades.

Considerando as preferências apontadas por esse grupo etário, em destaque pelo seu alto índice de conectividade, encontramos o nosso novo lubrificante social: as mídias digitais. Espaços onde opiniões são construídas individualmente, multiplicadas na coletividade por meio de mecanismos de interatividade.

Assim como ocorreu em outros tempos com a televisão, hoje acontece com as mídias digitais. Milhões de horas destinadas à interatividade propiciada por esses dispositivos. As implicações desse acesso contínuo à essas mídias refletem diretamente no modo como essa geração desenvolve suas subjetividades, e na forma que repercutem em suas práticas culturais cotidianamente.

O contexto apresentado por Shirky (2011) ao enredar o gim em “A Cultura da Participação” nos remete a contextos atuais. O gim, tido no momento como mecanismo de fuga da realidade, foi proibido e decorrências desse processo culminaram em novos desdobramentos das questões sociais da época. Na atualidade, percebemos que alguns fenômenos se repetem quando observamos os dispositivos tecnológicos nas mãos de crianças.

⁷https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/24/tecnologia/1527154323_038822.html?fbclid=IwAR30rdplQ6c8udma2XKIXY0pa506S5_KalqucQCidrM7qJNezAAxDUgWPM Acesso em 15/10/2018

⁸<https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2018/07/nunca-se-escreveu-tanto-tao-errado-e-se-interpretou-tao->

<mal.shtml?fbclid=IwAR0ssQUjXCMOEdFm7iAL8h1ZKtGxi5yQupzLRe76y4AfKW4X9vCJHkJM7MM> Acesso em 12/10/2018

⁹https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/09/tecnologia/1515501343_897911.html?fbclid=IwAR2mq88Rb-JUc3S1_qd4flrQrvUtj6Yc47AO53ay8atk1tqOHM8ZGpw194Y Acesso em 12/10/2018

Há um receio e cuidado redobrado com seu uso, havendo até mesmo proibições em alguns casos. O que não podemos deixar de perceber, é que esse fenômeno trata-se de um lubrificante social para o transporte a um novo tempo. Rushkoff (1999) compactua com essa reflexão quando argumenta que os jovens já são o que devemos nos tornar. Toda essa resistência não nos faz melhores, nem, tampouco, neutraliza os efeitos provocados pela presença de mecanismos de cibercultura em nossa vida cotidiana. Pelo contrário, devemos enxergar e aceitar os lados positivos, bem como os benefícios adjacentes dessas mudanças que nos encaminham ao futuro.

2. A infância e os desafios de pais e educadores

Falar de infância na atualidade nos remete de imediato ao reconhecimento de um grupo etário com maior tempo livre, que vive sob tutela e proteção de adultos, e que tem na educação escolar sua principal ocupação. Entretanto, essas definições nem sempre foram presentes na sociedade. Momentos históricos anteriores ao que vivemos nos conduzem a tempos em que não existia o reconhecimento da infância. Áries (1978) aborda a ausência do reconhecimento da infância em determinados períodos históricos. Segundo ele, essa ausência não se manifesta como desprezo ou rejeição pelas crianças, isto é, “o sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ÁRIES, 1978, p.99). De acordo com Áries o jeito cativante das crianças nunca passou despercebido pelas mães e avós, todavia esse sentimento se incluía aos grupos dos infinitos sentimentos não expressos. O autor relata que a família foi o primeiro cenário de manifestação do sentimento de infância que se expandiu aos demais setores da sociedade, resultando em novos sentimentos ordenados na regulação do primeiro.

Áries denomina o primeiro sentimento da infância, vivenciado no seio familiar, como a “paparicação”. Este foi sequenciado pelo segundo sentimento da infância advindo dos eclesiásticos e de “um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado pela infância” (ÁRIES, 1978, p. 105). Para esse grupo, as crianças eram seres frágeis que necessitavam de disciplina e proteção. Apesar desse cultivo externo, o sentimento da infância foi reconhecido pela família, sendo a infância, a partir de então, percebida socialmente como uma etapa de formação, com esforços voltados ao desenvolvimento da personalidade e habilidades sociais, físicas e cognitivas. Desse modo, foi despertada a necessidade de considerar a criança como um ser humano provido de especificidade expressiva, em condições de criar e se expressar.

Heywood (2004, p.21) conceitua a criança como uma construção social que se modifica com o passar do tempo, apresentando variações perante distintos grupos sociais e étnicos incorporado a qualquer sociedade. De acordo com esse autor, “as crianças se adaptam prontamente a seus ambientes, o produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais diversificadas” (HEYWOOD, 2004, p.21). De modo geral, o autor conceitua a infância como o resultado do que os adultos esperam. Postman (2006) defende que a infância talvez seja a invenção mais humanitária pertencente ao grupo das grandes invenções da

Renascença. Junto à ciência, ao Estado-nação e à liberdade de religião, “a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. Mas como todos os artefatos sociais, sua existência prolongada não é inevitável” (POSTMAN, 2006, p.6). Postman ainda dialoga com apontamentos feitos nessa discussão ao defender que

[...] como qualquer ideia, especialmente uma de importância mundial, ela tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes. Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o contexto econômico, religioso e intelectual em que apareceu. Em alguns casos foi enriquecida; noutros, negligenciada; noutros ainda, degradada. Entretanto, em nenhum momento desapareceu, embora às vezes tenha chegado muito perto disso (POSTMAN, 2006, p.43).

Postman (2006) delinea as formas como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais distintas com o passar do tempo, de modo que qualquer um desses universos desenvolvesse seu próprio mundo simbólico, resultando na aceitação de que o adulto não poderia compartilhar com a criança, e não compartilhava, a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites e a vida social. Assim, foi atribuída ao adulto a preparação da criança para o gerenciamento do universo simbólico do adulto. Postman ainda ressalta que somente em 1850 esse trabalho já se apresentava concreto em todo o mundo ocidental, reconhecendo a infância como um princípio tanto social quanto um fato social. No entanto, o autor ressalta que nesse mesmo período eram plantadas sementes do fim da infância. Embora ninguém notasse a ironia dos acontecimentos.

De acordo com Postman (2006), a infância está desaparecendo. O desenvolvimento das sociedades e a atualização dos meios de comunicação contribuem diretamente para esse fenômeno. Para ele, a infância “foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação, exclusivamente controlada por adultos, se tornou pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis” (POSTMAN, 2006, p.56). A infância estava a mercê dos princípios da informação controlada e da aprendizagem serial. Entretanto, os meios de comunicação tomaram para si o controle das informações que antes eram controladas pela família e pela escola. O acesso à informação pelas crianças foi alterado em qualidade, quantidade, sequência e circunstâncias em que seria experienciada. Ainda é evidenciado pelo autor que, se as possibilidades de comunicação tivessem se restringido ao telégrafo, ainda seria possível que “a estrutura social e intelectual do mundo alfabetizado permanecesse em grande parte intacta e que a infância em particular não tivesse sido muito

afetada. Mas o telégrafo foi somente um prenúncio do que se seguiria” (POSTMAN, 2006, p. 56).

Segundo esse autor, numa sociedade em que os adultos não possuem mais autoridade do que os jovens, todos são da mesma geração. Postman defende que a atualização dos meios de comunicação apresenta um desafio à autoridade do adulto e à curiosidade da criança. “O mundo do conhecido e o do ainda não conhecido está ligado pela ponte do espanto. Mas o espanto acontece em grande parte numa situação em que o mundo da criança está separado do mundo do adulto, onde as crianças devem procurar entrar mediante as suas perguntas” (POSTMAN, 2006, p.68). Os dois mundos são integrados a partir dos meios de comunicação, a tensão estabelecida pelos segredos ainda não revelados é reduzida, alterando significativamente as proporções do espanto. O cinismo toma o lugar da curiosidade e, em casos mais alarmantes, a arrogância prevalece. “Restam-nos, então, crianças que confiam, não na autoridade do adulto, mas em notícias vindas de parte nenhuma. Restam-nos crianças que recebem respostas a perguntas que nunca fizeram. Em resumo não nos resta mais nenhuma criança” (POSTMAN, 2006, p.68).

Apesar da acentuada atribuição do desaparecimento da infância a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação, Postman (2006) não considera que em outros tempos imunes à tecnologia as crianças ignorassem as temáticas do mundo adulto. No entanto, o autor argumenta que desde a Idade Média as crianças nunca tiveram acesso a tanta informação do universo adulto como agora. “Graças ao milagre dos símbolos e da eletricidade, nossas crianças sabem tudo que qualquer outra pessoa sabe – de bom e de mau. Nada é misterioso, nada é atemorizante, nada é escondido das vistas do público” (Postman, 2006, p. 73). Para ele, é inquestionável o fato de que a criança da atual sociedade é mais bem informada do que jamais foi na história. “O que significa serem as nossas crianças mais bem informadas do que antes? Que sabem o que os mais velhos sabem? Isso significa que se tornaram adultos ou, pelo menos, semelhantes aos adultos” (POSTMAN, 2006, p. 73). Nesse aspecto, o autor usa uma metáfora trazendo à tona o episódio bíblico em que o acesso ao fruto do conhecimento ocasionou a expulsão de Adão e Eva do paraíso Jardim do Éden, exemplificando que “ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância” (POSTMAN, 2006, p. 73).

Sobre os meios de comunicação, Postman (2006, p.88) ressalta que “eles não só promovem a desmontagem da infância valendo-se da forma e do contexto que lhes são peculiares, mas também refletem esse declínio em seu conteúdo”. O autor também evidencia a fusão nos gostos e estilos de adultos e crianças e destaca como essa fusão se manifesta de

modo preocupante quando se trata de alcoolismo, drogas, atividade sexual e criminalidade. Outro ponto abordado por Postman diz respeito ao modo como as crianças aparecem cada vez mais “adultificadas” nos meios de comunicação, especialmente no que se refere à televisão, e critica a maneira como as crianças são retratadas pela mídia.

Não quero dizer, claro, que pessoas de pouca idade não possam ser vistas. Quero dizer que quando são mostradas, são representadas como adultos em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos XIII e XIV. Poderíamos chamar a esta condição fenômeno Gary Coleman; com isso quero dizer que um espectador atento às comédias de costumes, às novelas ou a qualquer outro formato popular da TV notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente nos seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas. Dito isto, tenho de reconhecer que as artes populares raramente retrataram crianças de maneira autêntica (POSTMAN, 2006, p.89).

A televisão reflete os valores e estilos dominantes, e nesse momento essas especificidades do adulto e da criança inclinam-se a uma fusão. Esse fenômeno pode ser observado diante das intensas alterações, até mesmo nas formas da criança se vestir; o caráter infantil não pertence mais como adjetivo na indústria de roupas das crianças. Essa fusão atua na diminuição dos indicadores simbólicos da infância (POSTMAN, 2006).

Miúdos de doze anos agora usam fatos nas festas de aniversário, e homens de 60 anos usam jeans em festas de aniversário. Miúdas de onze anos usam saltos altos e o que já foi uma marca nítida de informalidade e energia juvenil, o ténis, agora, parece ter o mesmo significado para adultos. A minissaia, que era o exemplo mais embaraçoso de adultos que macaqueavam o estilo de roupa das crianças está agonizante no momento, mas em seu lugar pode-se ver nas ruas de Nova York e São Francisco mulheres adultas usando meias soquete brancas e imitando Mary Janes. O facto é que estamos agora a passar pela reversão da tendência, iniciada no século XVI, de identificar as crianças pelo modo de vestir. À medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele. (POSTMAN, 2006, p.93).

Essa fusão altera os sinais de amadurecimento que um indivíduo poderia apresentar na transição para a idade adulta. A escolha pela alimentação saudável era esperada pelos adultos, enquanto as crianças imploravam pela pizza ou guloseimas nas refeições. O envolvimento das crianças em esportes profissionais também é um elemento característico dessa fusão. De certo modo, esse envolvimento formalizado com os esportes apresenta a ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com alguma finalidade externa, que nesse âmbito remete à fama, ao dinheiro, ao condicionamento físico, à ascensão social e orgulho nacional. Essa tendência leva ao desaparecimento da infância, pois no universo adulto o brincar é coisa séria. A infância desaparece e leva também o conceito de brincar infantil (POSTMAN, 2006).

Em vista dessa discussão, refletimos que apesar do modo como a criança é retratada nos meios de comunicação, seja por vestimenta ou comportamento, bem como o acesso a informações antes apenas sob o alcance dos adultos, esses elementos não fazem com que a criança viva, pense, veja ou interprete o seu entorno com os olhos de um adulto. Consideramos, ainda, que essa fusão entre o comportamento adulto e infantil não é capaz de incorporar a uma criança toda a experiência vivenciada por um adulto ao produzir um entendimento sobre determinado assunto. Todo esse universo de informação adulto não integra a cultura da criança a ponto de ela se transformar em um mini adulto. Por mais que ela tenha acesso a conteúdos tidos como pertencentes ao mundo adulto, seu entendimento é produzido a partir da sua cultura e de sua vivência que não se assemelha a de um adulto. Assim, não existe uma adultificação, apenas sujeitos com diferentes experiências e cargas culturais reagindo aos mesmos estímulos.

A larga disseminação da informação afeta diretamente a escola, fazendo com que ela perca seu status de fonte de conhecimento. De acordo com Postman (2006), a natureza compulsória da escolarização tende a se mostrar arbitrária devido à redução das diferenças entre a infância e a vida adulta e a redução de expectativas sobre o que a criança deva se tornar. Esse aspecto configura brechas perigosas que ameaçam toda a nossa estrutura educacional, e aqueles acometidos de poder para demolir todo esse edifício não estão de nenhuma forma desinformados. O desaparecimento da infância também leva ao desaparecimento das escolas (POSTMAN, 2006).

Postman (2006), apesar de apresentar limitações presentes nos estudos realizados por Piaget, se baseia em algumas ponderações desse teórico para ressaltar que talvez a infância não tenha sido inventada pela alfabetização, mas apenas descoberta. E o cenário tecnológico que vivenciamos hoje não irá fazer com que a infância desapareça, todavia, reprimi-la. No entanto, o autor também não descarta a hipótese de que a infância é somente uma criação da cultura. Nesse caso, seria necessário que a infância aguarde uma dramática reestruturação do nosso cenário comunicacional para que seja possível sua reparação sustentada em traços fortes e isentos de confusão. O que pode não ocorrer, nos deixando perante a “transitória na história cultural, como a carruagem puxada por cavalos ou rabiscos pretos em papel branco” (POSTMAN, 2006, p. 104).

Para me animar, estou disposto a aceitar a seguinte formulação e esperar que a pesquisa futura a confirme: a infância é análoga ao aprendizado da linguagem. Tem uma base biológica, mas não pode se concretizar a menos que um ambiente social a ative e alimente, isto é, tenha necessidade dela. Se uma cultura é dominada por um meio de comunicação que requer a

segregação dos jovens para que aprendam habilidades e atitudes antinaturais, especializadas e complexas, então a infância, de uma forma ou de outra, emergirá, articulada e indispensável. Se as necessidades de comunicação de uma cultura não exigem a segregação prolongada dos jovens, então a infância continua muda (POSTMAN, 2006, p. 105).

No final das contas, a infância é vítima de tudo que vivemos no mundo contemporâneo. Sua configuração foi influenciada pela eletricidade que arruinou o ambiente informacional berço de criação e nutrição da infância. Porém, a perda da infância não pode nos levar a perder tudo, apesar das implicações decorrentes na sociedade atual devido ao desenvolvimento tecnológico,

[...] a civilização ocidental sobreviveu com alguns dos seus valores humanos intactos e conseguiu forjar novos, inclusive os associados à formação das crianças. Agora que o primeiro impacto daquilo em que nos envolvemos começa a diminuir, podemos imaginar que ingressamos numa situação mais favorável e saímos parecidos com alguma coisa que vale a pena salvar (POSTMAN, 2006, p. 106).

Diante disso, Postman (2006) se questiona se haverá tecnologias de comunicação capazes de manter a necessidade de infância. Para o autor, o computador seria a única tecnologia que possui esse potencial, pois, ainda segundo ele, para programar um computador é necessário que se aprenda uma linguagem. “Isto significa que é necessário dominar complexas habilidades analíticas semelhantes às exigidas de uma pessoa plenamente alfabetizada, e para isso é indispensável treino especial” (POSTMAN, 2006, p.107). Em continuidade, o autor questiona a existência de instituições sociais com poder e empenho suficientes em resistir ao declínio da infância. E nesse aspecto ele ressalta duas instituições de maior interesse nesse tema: a família e a escola. Postman justifica sua resposta no enfraquecimento da estrutura e da autoridade familiar no momento em que os pais perderam o controle ao meio informacional dos filhos. Em contrapartida, ainda é apresentado pelo autor um olhar ao atual mundo adulto habitado por esses pais, que hoje possuem maiores fluências no caminho mundo a fora, com mais possibilidades do que em outros tempos. De modo que a criança venha a se tornar um fardo nesse mundo moderno, e o precoce término da infância seja a alternativa mais proveitosa quando se observa as possibilidades oferecidas aos adultos na atualidade.

No que se refere à escola, Postman (2006, p.109) pondera que “ela a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças”. Segundo o autor, o esforço feito por muitos escritores, aconselhando educadores sobre modos de

conduzir e preservar as atividades preservadoras dessa infância é ingênuo e otimista, e ainda ocasionado pelos ideais da escola. Essa que “permanecerá como a última defesa contra o desaparecimento da infância” (POSTMAN, 2006, p.109). Em todo caso, esse autor apresenta como desnecessária a informação de, “a longo prazo, quando todos os professores e administradores forem, eles mesmos, produtos da Era da Televisão, a resistência não só perderá qualquer força que um dia possa ter tido como também seu objetivo terá sido esquecido” (POSTMAN, 2006, p.109).

Postman apresenta forte pessimismo quanto à resistência do indivíduo nesse aspecto. Segundo ele, há um preço a pagar pela resistência. Ainda mais quando se considera o tempo e o custo de se assegurar o empenho dos filhos na alfabetização, e a mais rebelde tentativa de controle ao acesso dos filhos aos meios de comunicação. O autor sugere duas formas de remediar, limitando o tempo de exposição das crianças a essas mídias e o monitoramento cuidadoso do conteúdo exposto às crianças, de modo a oferecer críticas correntes aos conteúdos acessados. Duas alternativas que, segundo ele, são difíceis de executar e exigem um elevado nível de atenção que grande parte dos pais não estão dispostos a oferecer à criação das crianças. Todavia, Postman reconhece a existência de pais que se empenham na execução dessas alternativas, e se encontram desafiando diretamente essa cultura. O resultado do empenho desses pais se manifesta na possibilidade de os filhos terem uma infância, como também na criação de uma elite intelectual. O resultado em curto prazo se mostra na fase adulta dessas crianças, que tendem a serem beneficiadas em suas profissões, negócios e até mesmo pelos meios de comunicação. Em longo prazo, os pais que insistem nesses esforços contribuem para o “Efeito Mosteiro, porque ajudam a manter viva uma tradição humanitária. Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço” (POSTMAN, 2006, p.110).

Considerando a escola como uma instituição em condições de resistir ao desaparecimento da infância e o grupo de pais que se empenham na tarefa de fazer da infância o universo da criança, temos que considerar também como as escolas trabalham seus ideais de educação em um período cada vez mais tecnológico. Tomás e Gama (2011) argumentam que a escola permanece com a velha concepção de que a criança é um receptor passivo de conhecimento e das vivências dos adultos, e que está em um processo de transformação. Assim, as crianças são seres em desenvolvimento sujeitos a várias etapas. Ao consolidar esse pensamento, a escola menospreza os contextos sociais e culturais em que as crianças vivem.

No mundo contemporâneo, apesar da constante atualização tecnológica e a ascensão da democratização das informações, a escola continua sendo pensada como um espaço de transmissão de cultura, onde o conhecimento é transmitido de modo linear e vertical, prevalecendo a centralização de poder dos adultos sobre as crianças. O aluno limita-se a consumir e o professor a fornecer (TOMÁS E GAMA, 2011). Quando a escola não considera a criança como ser racional, capaz de produzir conhecimento a partir de suas próprias vivências, ela perde por não possibilitar que as experiências da criança sejam compartilhadas com o grupo e impossibilita que a participação seja efetiva no ambiente de aprendizagem.

Nesse âmbito, a participação dos alunos no processo de aprendizagem é limitada, uma vez que para a participação ser legítima é necessário que a instituição escolar tenha em sua cultura a abertura de espaço para isso. Além do mais, é substancial entender que a participação na escola é dirigida por normas próprias, em que grande parte é elaborada por órgãos centrais responsáveis pela orientação e influência na atividade escolar. As intransigentes exigências impostas pela instituição escolar perante a criança se apresenta como um inibidor da participação, uma vez que os conteúdos programáticos, a quantidade de disciplinas e as provas se acentuam numa tendência de escolarização precoce da infância, ainda considerando o número de horas que a criança fica diariamente na escola (TOMÁS E GAMA, 2011).

Sarmiento (2005) articula esse tema voltando seu discurso à análise das culturas infantis e suas articulações com a escola. Segundo esse autor, esse tema constitui importância internacional no campo dos estudos comunicacionais sociológicos, por considerar a infância como categoria social suscetível de análise em si própria, interpretando as crianças enquanto atores sociais com direitos, e considerando o universo da criança nas suas multiplicidades interativas simbólicas estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos.

A condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrosociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social, e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” (GIDDENS, 1984) as formas sociais (SARMENTO, 2005, p.4).

Nessa perspectiva apresentada por Sarmiento, as crianças intervêm no mundo dos adultos do mesmo modo como os adultos influenciam o seu meio. Essa perspectiva permite que a criança exerça alterações na cultura e não apenas consuma o que é fornecido numa cultura que predetermina seu papel social. A influência exercida pela criança pode então ser

interpretada e integrada “seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas, por efeito, sobretudo, da pintura, no imaginário coletivo)” (SARMENTO, 2005, p.5).

O adultocentrismo considera a criança como um não adulto. Essa visão “registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala” (SARMENTO, 2005, p.7). Sarmento classifica esse aspecto como um paradoxo de expressiva significação social em virtude das diversas representações da infância ser singularmente reconhecidas por especificidades de negatividade muito além das concepções de conteúdos biológicos ou simbólicos.

Sarmento (2005, p.8) acentua que “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana”. É certo que as diferenças expressas na infância devem ser atribuídas à presença de características intrínsecas que permite que todas as crianças do mundo tenham alguma coisa em comum. Diferentemente das presumidas particularidades próprias do ser humano adulto, e muito além das especificidades ligadas ao fato de pertencerem a distintos grupos sociais, ao gênero feminino ou masculino, independente do espaço que residam, ou até mesmo à cultura de origem e etnia (SARMENTO, 2005).

Aqui vamos considerar que o comum presente em toda criança também possa ser representado pelo brinquedo. Vygotski (1991) afirma que algumas necessidades da criança só podem ser satisfeitas no brinquedo. Para tanto, precisamos entender o caráter particular dessa necessidade para então entendermos a singularidade do brinquedo como uma atividade. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKI, 1991, p.64).

De modo geral, Vygotski (1991) assinala que o brinquedo desperta na criança uma nova forma de desejos. “Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKI, 1991, p. 67). O brinquedo não constitui um aspecto dominante na infância, entretanto trata-se de um elemento de grande relevância no desenvolvimento da criança. O significado da mudança propiciada pelo brinquedo caminha de situações imaginárias para aquelas em que existe a predominância de regras. Os resultados do uso do

brinquedo promovem transformações internas no desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 1991).

Avaliando as ponderações apresentadas por Vygotski, encontramos aqui um caminho condizente ao problema apresentado por Postman quanto ao desafio da escola em resistir ao aparecimento da infância, em meio a infinidade de informações dispostas pelos meios de comunicação. Retomando a essa discussão, Tomás e Gama (2011) ponderam que o adultocentrismo, fator condicionador da participação, reveste as atuais práticas educativas de maneira que “as interpretações e as ações que os adultos, sobretudo os professores, fazem das crianças e das suas ações, influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem” (TOMÁS E GAMA, 2011, p.12). Confabulando com Postman (2006), podemos conjecturar que esse adultocentrismo vivenciado na escola se deva ao receio pela perda da autoridade do adulto sobre a criança, a mesma autoridade que está em risco no ambiente familiar devido ao acesso democratizado proporcionado pelos meios de comunicação. Considerando a família e a escola como as únicas instituições ainda capazes de intervir no desaparecimento da infância, é natural que se aloje esse medo pela perda dessa autoridade, em virtude de os adultos enxergarem nesse um modo de regulação da infância, e conseqüentemente, de permanência dela.

3. Cultura lúdica: criatividade e fortalecimento da educação

Em diferentes momentos históricos, os brinquedos e as brincadeiras atuavam, além da diversão, com a finalidade de estimular o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Em todos esses períodos foi possível observar os modos como as crianças eram capazes de improvisar brinquedos a partir de objetos comuns no seu dia-a-dia, construindo suas brincadeiras (HEYWOOD, 2004). A imaginação conduz a brincadeira para além da realidade, permitindo que um pedaço de madeira se transforme em um avião, uma folha numa poça de água dá lugar a um navio em um mar sombrio. Sem dúvidas, a imaginação da criança é infinita e o brincar é o seu laboratório de descobertas.

Para Huizinga (2000), “se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (HUIZINGA, 2000, p. 6). Wulf (2013, p.147 e 148) acrescenta que “no jogo o indivíduo exterioriza e expande seu repertório de ação. Há uma expansão de seus sentimentos, habilidades e oportunidades”. Segundo ele, a criança e o jovem são capazes de jogar em conjunto, a partir de uma noção objetiva, em que são adquiridos valores e princípios de organização interligados em ações miméticas. “Essa repetição em jogos, rituais e outras atividades sociais inscreve esses elementos adquiridos no corpo e, portanto, os processa na *memória corpora*” (WULF, 2013, p.149).

Benjamin (2009) defende que todo hábito é gerado a partir do jogo. O hábito é introduzido na vida social com a brincadeira. “A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente como um hábito” (BENJAMIN, 2009, p. 102).

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, como o acompanhamento do ritmo dos versinhos. O hábito entra na vida social com brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos (BENJAMIN, 2009, p. 102).

Winnicott (1975) defende que a brincadeira é universal e é própria da saúde. O brincar encaminha a criança aos relacionamentos grupais, além de facilitar o crescimento da criança. De acordo com essa autora, é no ato de brincar que a criança e o adulto expandem sua liberdade de criação é essencial, pois é nele que se manifesta a criatividade do indivíduo, bem como a atividade física e mental. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo,

criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p.89).

Para esse autor, a totalidade da existência experiencial do homem é construída fundamentada no brincar. A percepção criativa, fruto do brincar, é o elemento que conduz o indivíduo ao sentimento de que a vida merece ser vivida. Ainda de acordo com Winnicott, “experimentamos a vida na área dos fenômenos transacionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (WINNICOTT, 1975, p.107).

Sobre a criatividade, Ostrower (1987) enuncia a criatividade como um potencial intrínseco ao homem, de maneira que o exercício desse potencial constitui-se uma de suas necessidades. O contexto cultural do indivíduo é o berço de sua natureza criativa. “Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida” (OSTROWER, 1987, p.5). Em cada indivíduo existe o confronto entre dois polos: “a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1987, p.5).

Kneller (1978) apresenta um contraste entre a criatividade e a inteligência. Para esse autor, o pensamento criador apresenta características determinantes quando comparado ao pensamento não criador. O interesse pela inovação, o fascínio pela aventura e pelo inexplorado e indefinido, mais a confrontação das convenções, compõem de forma decisiva a personalidade criativa. Kneller ressalta que a criatividade integra componentes de jogo intelectual. Contudo, a abertura e flexibilidade representam suas principais características, muito além da euforia. “A pessoa criadora é dada a explorar ideias pelo prazer de explorá-las, brincando com elas para ver aonde conduzem. Esse traço está ligado à fluência. Quem é criativo naturalmente brinca com ideias porque as produz em maior número que os indivíduos comuns” (KNELLER, 1978, p 82).

No ponto de vista de Brougère (1998, p.2) “brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo”. Para esse autor, é preciso que seja enxergado no jogo simplesmente o lugar de contingência e de engrandecimento da cultura lúdica, cultura pela qual o jogo se torna possível e possibilita o crescimento progressivo da atividade lúdica. É necessário que o jogador partilhe dessa cultura para que seja possível jogar.

Nesse contexto, Brougère (1998, p.4) conceitua a cultura lúdica como, “antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. Usufruir de uma cultura lúdica é possuir referências que permitem a interpretação de jogo em atividades que poderiam não ser definidas como tais por outros indivíduos. Se o indivíduo não dispõe dessas referências, ele não pode brincar. O autor exemplifica esse ponto ao citar o período recreativo de crianças, ressaltando “que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças” (BROUGÈRE, 1998, p.4). Uma pessoa não inteirada dessa brincadeira reagiria com socos de verdade em um convite para uma briga lúdica. Se o jogo se apresenta como uma questão a ser interpretada, é a cultura lúdica que proporciona orientações intersubjetivas para essa interpretação, o que não impossibilita que erros de interpretação venham a acontecer. Desse modo, as brincadeiras constituem o vocabulário de obrigatoria aquisição ao jogo (BROUGÈRE, 1998).

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 1998, p.5).

A cultura lúdica compreende conteúdos indispensáveis que envolvem as estruturas gerais, seja como um personagem - Homem-Aranha, Batman ou qualquer outro – e, a partir de então, elaboram jogos particulares atendendo ao desejo das crianças e a demandas atualizadas pela moda, ou qualquer outro seguimento. Os componentes da cultura do universo da criança são apoderados pela cultura lúdica e adaptados em jogo. A diversificação dessa cultura se dá em muitos critérios. Em primeiro plano, a cultura em que a criança está introduzida e a sua cultura lúdica. A cultura lúdica se diversifica de acordo com o contexto, faixa etária, localização, e, mais evidente, o sexo da criança (BROUGÈRE, 1998).

De acordo com esse autor, na atualidade é possível destacar as singularidades da cultura lúdica contemporânea relacionada aos aspectos da experiência lúdica no tocante do ambiente e dos suportes disponibilizados à criança. Brougère (1998, p.6) pondera que “desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através

de objetos portadores de ações e de significações. Uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos”. Esse autor ressalta a importância adquirida pelos bonecos, relacionados ao universo imaginário infantil, na valorização do jogo de projeção em um universo de miniatura. Apesar de não se tratar de um novo tipo de jogo, a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e expandiu a importância dessa composição lúdica. Brougère ainda cita o videogame como uma técnica que permite a criação de novas vivências lúdicas, capaz de transformar a cultura lúdica de muitas crianças, o que reafirma a importância do objeto na construção da cultura lúdica contemporânea.

São ressaltados por Brougère os modos como essa cultura é produzida pelos indivíduos participantes. Para ele, é ativada a partir de ações concretas que são as próprias atividades lúdicas. De modo que possamos afirmar que a cultura lúdica é produzida por um duplo movimento, interno e externo. A cultura lúdica é adquirida e construída pela criança na brincadeira. “É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p.6).

A experiência, segundo Brougère, é adquirida pela criança por meio da participação em jogos em grupo, pela observação de outras crianças brincando – comum em momentos recreativos escolares, em que os mais novos analisam os mais velhos antes de entrar na brincadeira-, pela crescente utilização de objetos de jogo. A experiência vivenciada no jogo possibilita o enriquecimento do jogo em função das habilidades da criança, de modo que a partir disso, a base biológica e psicológica intervenha para definir as capacidades da criança. A cultura lúdica é resultado das interações sociais que lança suas raízes, seja pelo contato direto ou indireto. Dessa forma, o indivíduo é um co-construtor, o que significa que a experiência não é transportada para o indivíduo. A interação pressupõe legitimamente uma interpretação dos significados atribuídos aos objetos presentes nessa interação, e a ação da criança será em função do significado que vai dar a esses objetos, “adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social” (BROUGÈRE, 1998, p.7).

Brougère salienta que a cultura lúdica também é objeto de produção externa. De forma que a experiência se supra constantemente de componentes vindos do exterior e não provenientes do jogo. A cultura lúdica não está isolada da cultura de modo geral, “essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar

sobre a experiência lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p.7). No entanto, o processo é indireto, uma vez que se trata de uma interação simbólica, “pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente” (BROUGÈRE, 1998, p.7). A cultura disponibilizada pela mídia exerce uma incidência especial sobre a cultura lúdica. A mídia, assim como o brinquedo, transmite conteúdos e até mesmo delineamentos que auxiliam na transformação da cultura lúdica, que vem adquirindo caráter internacional. (BROUGÈRE, 1998).

É de conhecimento de todos que os dispositivos tecnológicos estão presentes no cotidiano infantil e integram a cultura lúdica. No decorrer desse trabalho discutimos os modos como esses aparelhos tecnológicos, que permitem o acesso a um universo de informações, podem intervir negativamente na vivência da infância, podendo até mesmo levar ao seu desaparecimento, conforme pensa Postman (2006). A escola e a família surgem nesse cenário como possíveis salvadoras dessa infância ameaçada pelo uso das tecnologias. No entanto, se considerarmos todo esse percurso teórico, podemos avaliar as formas como essa tecnologia também pode ser benéfica se utilizada de forma orientada e consciente, principalmente no ambiente escolar. O uso desses dispositivos é parte da atividade recreativa das crianças, adquirindo o caráter de brinquedo. O brinquedo, conforme defesa de Vygotski (1991), pode gerar migrações de situações imaginárias para aquelas onde exista determinação de regras, como é o caso da educação escolar. Desse modo, a escola poderá utilizar o instrumento de ameaça como ferramenta auxiliadora nos seus objetivos educacionais, admitindo a cultura lúdica como parte integrante da cultura escolar.

Martins e Castro (2012, p. 632) defendem que “a escola deveria ocupar um lugar especial na geração de conhecimentos, opondo-se à superficialidade, tanto de encontros quanto de saberes”. As autoras defendem que a forma de lidar com os estudos foi alterada a partir do momento em que os alunos passaram a fazer parte da sociedade tecnológica, refletindo diretamente em suas prioridades (diversão) e sua concentração. Em decorrência disso, é ressaltada pelas autoras a alteração no modo de lidar com as obrigações. “Se antes o ditado dizia: 'primeiro o trabalho e depois a diversão'; agora parece valer: 'trabalhe ao mesmo tempo em que se divirta' ou 'sem diversão não há trabalho possível’” (MARTINS E CASTRO, 2012, p 632).

O caminho apontado pelas autoras para que a escola não perca seu sentido é a aproximação da realidade cotidiana dos seus alunos a partir de uma proposta de reflexão e aberta a críticas permanentes. De modo que a escola não se construa totalmente como um componente de satisfação, mas também não se afaste e ignore do universo dos seus alunos.

Essa crise que assola a educação é uma oportunidade para uma avaliação sobre a escola e como isso tem funcionado. A existência de um receio por parte dos adultos, quanto à possibilidade de perderem as crianças nesse espaço exclusivo de tutela, é normal. Entretanto, não se pode desperdiçar esse momento e atribuir maior crédito aos alunos, abrir espaços para as alteridades, para que seja possível a apresentação de diferentes respostas para os problemas, visões diferentes e criatividade (MARTINS E CASTRO, 2012).

Martins e Castro (2012) conceituam a escola como um espaço plural, onde se compreende diferentes referências pessoais. A tecnologia abriga e promove esses encontros, possibilitando aproximações entre os mais jovens e os mais velhos, entre culturas afastadas, promovendo um espaço de participação e de conhecimento para aqueles que ainda não tinham acesso. Considerando o papel da escola em formar cidadãos, é essencial que ela use as ferramentas tecnológicas, inclusive para incluir aqueles menos favorecidos sem condições de dispor desses equipamentos em casa. Trabalhar com a tecnologia é tão primordial na sociedade contemporânea quanto ler, escrever e realizar cálculos matemáticos.

Não se pode ignorar o atual mundo tecnológico, uma vez que a criança já está participando ativamente desse universo, e ele já constitui o contexto social cotidiano da infância. “Importa saber como estão sendo subjetivadas por esta condição, que práticas sociais vão ser engendradas por esse aspecto da realidade contemporânea. A tecnologia pode tanto informar quanto alienar, ou seja, tornar crianças mais sujeitos, ou mais escravos deste instrumento (MARTINS E CASTRO, 2012, p.632).

É dado um mundo às crianças, mas há o perigo de um empoderamento vazio. Esse é o papel da educação, seja escolar ou não, que está nas mãos dos mais velhos: ajudar que essa criação humana possa ter um rumo positivo, guiando os mais novos na construção de uma historicidade entre o presente tecnológico e o passado, de modo que as TIC possam ser inseridas em uma perspectiva humana crítica (MARTINS E CASTRO, 2012, p.633).

A incorporação das TIC ao conservadorismo escolar sem a promoção de nenhum avanço caracterizado pela transformação referente ao aumento da contingência de participação da criança enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento escolar pode “estar a serviço de uma formação individualizada da criança que pouco fomenta outras formas de se experimentar a transmissão educacional. Reforçando ideias de uma infância que deve ser protegida e tutelada” (MARTINS E CASTRO, 2012, p.633). Serafim e Souza (2011) argumentam que as ferramentas de mídias digitais proporcionam à educação uma série de benefícios, possibilitando uma mudança no modelo tradicional de ensino baseado na escrita e em materiais impressos.

Aqui está uma possibilidade para que os educadores possam reconsiderar seus conceitos de fundamentação de suas práticas habituais, ter acesso e adquirir saberes necessários para desenvolver produções a partir das interfaces oferecidas pelas mídias digitais nas disciplinas escolares, com a finalidade de oportunizar a motivação e a aprendizagem. Pois, as mídias digitais e os meios de comunicação possuem grande poder pedagógico na atualidade, em virtude do uso das imagens, além da disponibilização de conteúdos com eficiência e interatividade. A adoção dos recursos tecnológicos na escola se torna cada vez mais imprescindível para a dinamização do processo de ensino aprendizagem, o educador pode fazer usos dessas ferramentas objetivando a transformação da informação em conhecimento, uma vez que a comunicação e a educação são inseparáveis (MARTINS E CASTRO, 2012).

Martins e Castro (2012) chamam a atenção para o modo como a escola deveria oferecer espaços de troca de saberes e promoção de ambiente de construção do conhecimento e práticas que incentivem a transformação. No entanto, os alunos se deparam com ambientes onde não há abertura para discussão de ideais e participação no ato de aprender, respectivamente. O distanciamento entre a cultura escolar e a cultura lúdica, pertencente cultura jovem, se apresenta na atualidade como um dos problemas mais debatidos. A falta de sentindo dos conteúdos ministrados em sala de aula na vida prática dos alunos é outro ponto a ser reconsiderado pela escola. Na maioria dos casos, os alunos aspiram por um futuro distante ou pouco relacionado ao conteúdo que ele tem acesso na escola. O entendimento de que a sala de aula não é mais o único espaço onde a aprendizagem acontece é crucial para se reformular esse padrão de ensino. A comunicação, por meios de suas ferramentas, pode beneficiar a aprendizagem de inúmeras formas, além de garantir efetiva participação dos alunos nas relações de ensino aprendizagem.

As crianças e os adolescentes integram ao grupo de usuários mais interessados em atividades que envolvam s mídias digitais, devido ao caráter lúdico disposto nessas ferramentas que despertam alto grau de motivação no jovem. Ainda que essas atividades carreguem a associação ao entretenimento e ao lazer, elas dispõem de um imenso potencial educacional pendente de exploração (MARTINS E CASTRO, 2012).

As ponderações apresentadas por Rushkoff (1999) podem auxiliar no entendimento do receio da escola quanto à adoção das mídias digitais como ferramenta de ensino. De acordo com Rushkoff (1999), a adaptação de crianças e adolescentes é mais efetiva porque possuem maior capacidade de absorver novos sistemas de linguagem. Essa capacidade é reduzida com o envelhecimento, de modo que os adultos se adaptem em um ritmo menos acelerado do que

os mais jovens. Ao ponto em que se os adultos fossem imigrantes em uma nova terra, aprenderiam com as crianças como falar, se vestir, quando rir, e outras ações como perceber os atos dos outros. A incorporação de inovações em nossa rotina exige um aceleração da capacidade de organizar novos pensamentos e ideias. O autor ainda chama a atenção para o modo como conferências online protagonizadas por estranhos pode despertar e manter mais a atenção das crianças do que as aulas dos professores.

Para esse autor, se insistirmos em manter hábitos e instituições obsoletas alegando fidelidade ao método, o declínio será certo. Em contrapartida, se reconsideramos essas práticas e nos propormos a entender as mudanças como uma fase natural do desenvolvimento então existirá inúmeros benefícios à nossa espera. “Temos de aprender a encarar as novas interferências em nossas vidas da mesma forma que um adolescente sente os gestos de flerte de uma pessoa atraente. Não estamos sendo invadidos - estamos apenas sendo cutucados” (RUSHKOFF, 1999).

Como acontece em qualquer crise social, as crianças são as primeiras a entender e a incorporar as piores ameaças nas formas mais básicas de jogos. [...] Como as crianças de hoje estão lidando com a crise social eminente da intimidade sexual? A resposta está na Toys R Us: brincam com lama. [...] os equivalentes atuais desses produtos, principalmente Gak e Floam, celebram a lama por ela própria e servem de exemplo da forma como as crianças são as primeiras a enfrentar uma crise cultural (RUSHKOFF, 1999, p.15).

Se quisermos acompanhar as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico e adentrar no mundo jovem, temos muito que aprender com as crianças e adolescentes, pois eles “são nossa amostra de teste - nossos guias avançados. Já são o que devemos nos tornar” (RUSHKOFF, 1999, p.21). Seguindo a argumentação de Rushkoff, esse fenômeno tecnológico dominado pelas crianças e considerando o apocalipse por parte dos adultos pode estar sendo mal interpretada pela visão pessimista, ao consideramos que no final das contas, esse caos não passa de contrações para o nascimento de um novo tempo.

Fomos treinados (ou nos treinamos) para associar essa passagem à natureza com o fim do mundo. Apocalipse. E, dados os acontecimentos descritos nos jornais da noite, ficou fácil acreditar nisso. Mas como explicaram muitos filósofos de períodos de renascimento, podemos estar interpretando erradamente os sintomas de renascimento com o fim da civilização. Idealistas, desde Platão na antiga Grécia até o defensor dos psicodélicos anos 90, Terence McKenna, compararam essas alterações sociais às dores do parto - contrações antes do nascimento (RUSHKOFF, 1999, p.295).

Assim, considerando as discussões presentes até aqui, podemos vislumbrar o modo como a cultura lúdica circunda a infância alimentando o potencial criativo da criança. Esse potencial é ampliado a partir dos estímulos presentes nas mídias digitais, que apesar de

representar uma ameaça determinante no desaparecimento da infância, também pode se apresentar como o passaporte a um novo tempo. Aos pais é atribuída a missão diária de controle e orientação às crianças, para o uso consciente, exercendo a reflexão crítica sobre o conteúdo acessado; da escola e dos educadores espera-se que reconsidere algumas práticas e vislumbre o futuro a partir dos contextos sociais e midiáticos dos alunos, buscando tornar o ambiente escolar atrativo, promovendo a participação do aluno nos processos educacionais, sem que ocorra a perda do principal objetivo da escola: aprendizagem.

4. Metodologia

O principal questionamento desse trabalho parte do interesse em obter respostas significativas a respeito de processos mediados pelas mídias digitais, contidos na cultura criativa infantil, em especial àquelas ligadas ao aprendizado escolar. Em decorrência desse interesse, julgamos necessária a adoção de alguns métodos com a finalidade de viabilizar a eficácia de nossas ações.

Para tanto, selecionamos duas escolas. A primeira compreende uma turma de alunos do 6º e uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino de uma escola pública localizada em região periférica de Cuiabá. A segunda é composta por uma turma de alunos do 6º e uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do período matutino de uma escola particular, localizada em um bairro nobre de Cuiabá. A escolha dessas duas escolas se deve à busca das diferenças e recorrências nas práticas de uso das mídias digitais entre dois grupos sociais distintos. A primeira escola atende alunos pertencentes a famílias de baixa renda, enquanto a segunda escola participante atende alunos pertencentes a famílias de maior poder aquisitivo.

Ressaltamos que a seleção de turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental como participantes dessa pesquisa se deve ao fato de os alunos pertencentes a essa etapa de escolarização estar incluídos numa faixa etária de transição entre a infância e a adolescência, muitos deles já possuindo seu próprio aparelho celular ou *tablet*, e mostrando-se mais autônomos em relação às suas escolhas midiáticas, mas ainda acompanhados de perto por seus familiares. Retomando, portanto, a questão central anteriormente apresentada, esse estudo buscou compreender qual é o lugar ocupado pelas atividades escolares e processos criativos e interativos de aprendizagem e geração de conhecimento no uso de mídias digitais entre as crianças, entre as crianças e seus professores e com seus pais.

Nesse estudo faremos o uso da pesquisa qualitativa. De acordo com Perdigão (2012, p.114), “a pesquisa qualitativa é a que se preocupa com a profundidade e qualidade das informações e trata de aspectos subjetivos do mundo emocional e complexo dos entrevistados, sem pretensão de generalização para o universo”. Para tanto, faremos o uso de uma metodologia centrada em entrevistas, observação direta e discussões em grupo sobre o uso das mídias digitais no cotidiano escolar e nas atividades escolares extraclases.

De acordo com Arfouilloux (1976, p.20), a entrevista “é precisamente o que permite observar os fatos da palavra e os produtos do imaginário; ela constitui um método de observação, numa situação estabelecida, isto é, instituída como lugar de troca de duas

palavras, a da criança e a do adulto”. Para essa autora, a observação trata-se da “descrição fenomenológica de uma experiência vivida, através da qual ela procura a estrutura do comportamento” (ARFOUILLOUX, 1976, p.19).

Soares e Fazenda (1992) sustentam que nas metodologias “não convencionais” o pesquisador atua enquanto locutor. De modo que essas metodologias neguem a alternativa de neutralidade e objetividade, reconhecendo o pesquisador como locutor, “[...] locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é “ele” (o “dado”); é o pesquisador, é o “eu quem assume” esse papel daquele que fala, daquele que revela” (SOARES E FAZENDA, 1992, p.125).

Chizzotti (1999, p.90) conceitua o cotidiano como “fragmentos de tempo e de espaço fisicamente delimitados, passíveis de uma mensuração. É uma porção da vida que se repete, e que define sempre o idêntico, o repetitivo, o constante, e por essa via posso captar a repetição, medir ou descrever a ação e o comportamento individual.” O autor argumenta a respeito da importância de se pensar o cotidiano de modo abrangente, anulando possibilidades enquanto neutro e homogêneo, e chama a atenção para a análise de versões usuais de modos de se julgar esse cotidiano. “O conceito de cotidiano não pode ser tomado univocamente, como se todos os trajetos de vida estivessem sujeitos às mesmas condições e se traduzisse em realidades constantes, uniformes, independentes de condições objetivas e que essas vidas acontecem” (CHIZZOTTI, 1999, p.88).

Chizzotti (1999) ainda ressalta a importância da investigação dos acontecimentos julgados como triviais e absurdos, pois servem de base na elaboração de descrições sobre o que os indivíduos precisam, falam ou compreendem. “É preciso, segundo os mentores, investigar os rituais rotineiros que estão cristalizados na vida diária, esse movimento mecânico das ações que acabam constituindo o dia-a-dia, porque é nelas que vamos encontrar a racionalidade subjacente da vida cotidiana das pessoas” (CHIZZOTTI, 1999, p.95).

Fini (1997) salienta a importância da consciência do pesquisador ao adotar o método fenomenológico de conduzir uma pesquisa, atentando-se ao fato de que seu trabalho estará pautado na descrição dos fenômenos e não em explicá-los, desprendendo-se de preocupações acerca de buscar relações causais, pois será por meio das descrições que será possível alcançar a essência do fenômeno. “O fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. Isto quer dizer que só existirá um fenômeno educacional se existir um sujeito no qual ele se situa ou que o vivencia” (FINI, 1997, p. 25). Desse modo, interroga-se o sujeito que ensina e o sujeito que está aprendendo, ambos vivenciando o fenômeno educacional.

Os dados constituem a experiência dos sujeitos e são obtidos por meio das descrições dos sujeitos que vivem o fenômeno educacional de interesse do pesquisador. Por sua vez, o pesquisador busca os significados dos acontecimentos vividos pelos sujeitos da pesquisa a partir das expressões claras referente às concepções que os sujeitos possuem daquilo que está sendo investigado e que se traduzem enquanto expressões descritas para o pesquisador, por meio do sujeito que as percebe (FINI, 1997). “Os dados são, pois, situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências” (FINI, 1997, p.28).

O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. Isto nos faz retomar outra característica essencial ao pesquisar fenomenologicamente, que é o número de sujeitos. Não cabem, aqui, critérios tradicionais de representatividade, uma vez que o sujeito só representa ele mesmo e não se está procurando certezas pela quantidade de diferentes significados. Procura-se a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências (FINI, 1997, p.28 e 29).

Fini (1997) acrescenta que a trajetória da pesquisa será sempre determinada pelo modo com que a interrogação é feita pelo pesquisador. Considerando a pergunta central apresentada nesse texto, a partir das ponderações defendidas por Fini (1997), julgamos que a modalidade de pesquisa qualitativa fenomenológica mais apropriada a esse estudo será a denominada Hermenêutica juntamente à modalidade Fenômeno Situado.

De acordo com Fini (1997), na modalidade fenomenológica Hermenêutica “formula-se interrogação como: qual é o significado destas expressões? O sujeito também as expressa através de discursos abertos, descrições” (FINI, 1997, p.31). Assim, se a interrogação proposta pelo pesquisador se direcionar à busca de conteúdo ou à busca de características gerais dos fenômenos ligados a conteúdos e, ainda, se essa interrogação direciona-se a um grupo de pessoas e suas relações com situações vividas, comunicadas a ele por intermédio de obras humanas escritas, desenhadas esculpidas, dançadas, a modalidade Hermenêutica será a mais adequada. “Busca seus dados em textos ou outros tipos de expressão daquilo que já foi vivido e apresentado ao sujeito da pesquisa” (FINI, 1997, p.31).

Na modalidade qualitativa fenomenológica, Fenômeno Situado para o que é apresentado diante dos nossos olhos é necessário ignorar o modo comum de olhar, compondo o contato direto com o fenômeno vivenciado. É evidenciada a natureza descritiva do fenômeno pesquisado: o “objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve

se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos [...]. Os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivem no seu mundo-vida, contém uma intencionalidade na existência desses sujeitos” (MACHADO, 1997, p.45).

Quanto aos métodos e procedimentos, inicialmente fizemos uma descrição das escolas, estrutura e espaços. Em seguida, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras das duas escolas, com a finalidade de contextualizar e conhecer as normas e procedimentos de cada unidade escolar. Na sequência, foram realizadas entrevistas individuais com professores das turmas participantes. Posteriormente, acompanhamos as atividades em sala de aula e realizamos observações das brincadeiras e usos das mídias digitais nos períodos de intervalo, recreação, antes e pós o encerramento das aulas. Em sequência a essas etapas, os alunos participantes da pesquisa responderam a um questionário autopreenchível, cujo propósito foi o de conhecer as práticas e usos das mídias digitais. Após análise dos questionários, organizamos discussões com os alunos para aprofundamento das questões suscitadas ao longo de toda a pesquisa.

5. Resultados

A pesquisa foi aplicada em duas escolas. Uma escola privada, localizada na região leste de Cuiabá e uma escola pública, localizada na região sul da capital. Denominamos a Escola privada como Escola01 e a pública como Escola02, com a finalidade de mantê-las anônimas e preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Conforme proposta desse trabalho, trabalhamos com uma turma do sexto e uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental em cada uma dessas escolas.

Realizamos as seguintes etapas de pesquisa: entrevista com coordenadores e professores, dois dias de observação durante o turno escolar com cada turma participante, aplicação de questionários junto aos alunos e entrevistas em grupo com os alunos que responderam o questionário. Conforme os parâmetros estabelecidos pelo Comitê de Ética e Humanidades da Universidade de Mato Grosso, responderam ao questionário e participaram dos grupos de discussão somente os alunos autorizados pelos pais.

5.1 Entre salas de aula e espaços de Socialização

5.1.1. Escola01

Na Escola01 tivemos a participação de 14 alunos do 6º ano, sendo sete meninas e sete meninos, com idades entre 10 e 12 anos. O grupo foi composto pelos seguintes alunos, conforme a capacidade de consumo das famílias, segundo a metodologia do critério Brasil¹⁰: 01 pertencente ao grupo A1, 04 do grupo A2, 08 B1 e um 01 um participante do grupo C1. No sétimo ano tivemos a participação de cinco alunos, sendo três meninas e dois meninos: 03 alunos pertencentes ao grupo A2, um aluno pertencente ao grupo B1 e uma aluna pertencente ao grupo C1.

A Escola01 está localizada em um bairro nobre de Cuiabá. Sua estrutura está disposta em dois andares. A escola possui a fachada em vermelho e os demais espaços externos e o muro pintado de amarelo claro. Ao chegar ao local, encaminhando-se ao portão, você é recepcionado pelo porteiro da instituição que, antes de liberar sua entrada, pergunta seus

¹⁰ O Critério Brasil é o padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep) e adotado pelas empresas do setor para identificar estratos sociais. Tem o objetivo de ser uma forma única de avaliar o poder de compra de grupos de consumidores. Nesse trabalho utilizamos a versão 2014 do Critério Brasil. Segundo essa versão, as famílias pertencentes ao Grupo A tem a renda mensal de R\$ 11.037. Grupo B1, renda mensal de R\$ 6.006. Grupo B2, renda mensal de R\$ 3.118. Grupo C1, renda mensal de R\$ 1.865. Grupo C2, renda de R\$ 1.277. E Grupo E, renda de R\$ 895. Ver a versão 2014 do Critério Brasil no endereço <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=01>

dados pessoais, consulta a secretaria por meio do seu rádio, e a entrada somente é liberada após alguém conceder autorização.

Ao passar pelos portões é possível ver logo de frente o saguão da escola, com alguns bancos imitando os de uma praça, espalhados por todo o espaço. O solo é composto por cerâmicas quadradas, na cor cinza escura. Também há mesas de jogos, como pingue pongue, pebolim e pregobol na região central do saguão. Do lado esquerdo, subindo três degraus, está um pequeno parque que muito se parece com os disponíveis em Buffet infantil. O parque é cercado por grades que intercalam as cores vermelha, amarelo, azul e branco. O solo é formado por tijolinhos retangulares, com a mesma cor da cerâmica do saguão, e há árvores espalhadas que produzem sombra ao parque. Ainda do portão é possível ver um túnel, de aproximadamente três metros, com cores vermelha, amarela e azul. Na parte posterior a esse túnel há uma pequena casinha amarela, com teto azul e janela vermelha, disposta entre as árvores, de aproximadamente um metro e meio de altura e um metro de largura. Mais ao fundo está um escorregador de plástico, na cor azul, com suporte em laranja escuro, um escorregador de ferro, com a base em vermelho, a borda esquerda mais larga em azul e a borda direita mais fina, em amarelo. Também têm duas gangorras, capazes de suportar crianças de até seis anos, de plástico, uma azul e uma vermelha, dispostas ao redor do escorregador.

Há mais dois túneis de dois metros espalhados no local, pintados em amarelo, branco e vermelho. Mais ao fundo há um local chamado de espaço cultural, com dois lances de arquibancada em concreto. Ao lado está o bebedouro, revestidos com azulejos marrons claro, com duas ilhas de quatro torneiras de metal, com aproximadamente um metro de altura. Na lateral desse espaço há uma praça com várias plantas, envoltas em pneus pintados nas mesmas cores das grades do parque, duas mesas com dois bancos de concreto e seis bancos dispostos nos cantos, e um jogo de amarelinha pintado no chão. Há vasos, plantas e árvores espalhadas ao redor dessa praça.

Voltando ao saguão da escola, logo em frente ao portão, atrás da mesa de pingue pongue, está a entrada para as salas de aula: um corredor com salas dos dois lados. A sala do sexto ano está localizada no final do corredor, à esquerda, antes da escada de acesso ao piso superior, onde está localizada a sala do sétimo ano, também no final do corredor, à esquerda. A secretaria e coordenação da escola estão localizadas do lado direito do saguão, em um corredor que dá acesso aos banheiros, à cantina e à quadra coberta. A cantina da escola está localizada de frente para a lateral da quadra. A cantina dispõe de uma área coberta com mesas e cadeiras para acomodação dos alunos, e duas funcionárias no atendimento. A quadra é

cercada por grades e possui traves do gol nas duas extremidades e cestas de basquete na parte superior ao gol. Na lateral da quadra, que faz limite com o muro da escola, há uma arquibancada de concreto que percorre toda essa lateral.

A sala de aula do 6ºA possui dois aparelhos de ar condicionado instalados na parede oposta à porta. Há um relógio de parede, projeto multimídia instalado, quadro interativo no centro do quadro. No canto oposto à porta está localizada a mesa do professor, com um computador branco, modelo antigo. Ao lado do quadro, próximo à porta, há um mural de informes, onde são fixados informes contendo horários de aula, entre outros comunicados semanais da escola. Existem sete filas de carteiras, e cada fila possui de quatro a cinco mesas e cadeiras. Todos os alunos usam o uniforme da escola, camiseta e bermuda. Os calçados se alternam entre tênis, sapatilhas e chinelos. Ao todo, a sala comporta 25 alunos. A sala do 7ºA é maior e apresenta uma estrutura semelhante ao do 6º ano. Possui seis filas com sete mesas e cadeiras, comportando o total de 37 alunos.

A sala dos professores está localizada no segundo piso da escola. A sala possui dois sofás de três lugares logo de frente para a porta, e há armários para uso dos professores, dispostos na parede do lado esquerdo da porta. Ao lado dos armários há dois computadores de mesa, também para uso dos professores. Ao fundo há uma mesa retangular de madeira com oito cadeiras. Na lateral da sala onde se localiza a mesa há uma pia, micro-ondas, e geladeira. No canto da parede, ao lado da mesa maior há uma mesinha com duas garrafas térmicas, com etiquetas que dizem conter chá e café, e dois potes de biscoitos.

5.1.2. Escola02

Na Escola 02, no 6ºA, tivemos oito participantes com idades entre 11 e 13 anos, sendo seis meninas e dois meninos, pertencentes a diferentes grupos de consumo, de acordo com o Critério Brasil 2014, sendo 02 participantes do Grupo de consumo B2, 03 do Grupo C1, 02 do Grupo C2 e um do Grupo E. No 7ºA tivemos a participação de oito alunos, sendo cinco meninos e três meninas. Cinco alunos pertencentes ao Grupo C2, 02 alunos pertencentes ao Grupo C1, e 01 aluna pertencente ao Grupo B1.

A Escola02 está localizada em um bairro periférico de Cuiabá. Sua estrutura compreende um prédio de piso único envolto por um muro branco, desbotado e sujo. Acima do portão de entrada há uma faixa com o nome da escola e o brasão do governo do estado. O portão costuma ficar encostado, sendo possível a entrada de qualquer pessoa sem a necessidade de identificação. Entrando na escola, há um caminho de concreto que conduz até o saguão. Ao redor não há revestimento no chão, apenas terra. É possível observar, à esquerda

do portão, o esqueleto de um antigo parque, um pequeno espaço cercado com tela, com chão de areia. Nesse espaço há a estrutura de um balanço de ferro de dois lugares e um escorredor também de ferro, ambos enferrujados. Alguns alunos vão de bicicleta para a escola e o antigo parque agora serve de estacionamento. Há grades que separa o espaço entre o portão da escola e o saguão. Nessas grades há outro portão em que uma funcionária administra a entrada e a saída nas dependências do prédio. No entanto, esse portão fica apenas encostado: basta o visitante informar o lugar que deseja visitar no interior da escola. Passando por esse portão está um pequeno saguão com algumas cadeiras de escritório velhas encostadas nas paredes. O piso desse espaço é marrom e se estende por todo o prédio da escola.

Do lado direito há uma pequena sala, onde funciona a secretaria da escola. Essa sala tem uma janela aberta para o saguão, por onde são realizados os atendimentos. Após a secretaria há um corredor que transpassa o saguão, um para a esquerda e outro para a direita, onde se distribuem as salas de aulas e outros departamentos administrativos da escola. No final do saguão há outro portão que dá acesso à quadra da escola. Passando por esse portão há algumas partes de contra piso no chão, que encaminham mais a frente onde fica a quadra coberta, composta com traves de gol em cada extremidade e uma cesta de basquete sobre cada gol. À direita há uma pequena salinha, onde funciona a cantina da escola. Os alunos são atendidos através da janela. Nas outras áreas o chão é de terra, e há alguns locais com muito mato, de até um metro de altura. Do lado esquerdo da quadra, em uma área sem cobertura, há uma mesa de pingue pongue e uma mesa de pebolim próxima ao muro da escola.

A sala de aula do 6ºA está localizada no corredor direito do saguão. É a quarta sala do lado direito o corredor. A sala de aula possui duas janelas com visão para o pátio da escola, em que faltam alguns vidros, e há cinco fileiras com seis mesas e cadeiras. Possui cinco ventiladores de teto distribuídos pela sala. No fundo da sala há algumas mesas e cadeiras com defeitos empilhadas. No canto oposto à porta está a mesa e a cadeira do professor, ao lado do quadro branco. Os alunos usam uma camiseta de uniforme e alternam entre bermudas, calça jeans e calça *legging*. Os calçados se alternam entre chinelos, sapatilhas, tênis e sandálias. Ao todo, o 6º ano é composto por 25 alunos. A sala do 7º ano possui as mesmas características do 6º ano, com 29 alunos, e algumas teias de aranha penduradas no teto da sala.

A sala dos professores se localiza em frente à sala do 6º ano. Possui um ar condicionado de janela e dois ventiladores de teto. Uma mesa grande retangular com 12 cadeiras toma o centro da sala. Na parede lateral à mesa estão armários para uso dos professores, no fundo da sala se encontra uma geladeira sem freezer e alguns armários de

arquivos. Há uma pequena sala em anexo com um sofá de dois lugares, ar condicionado, e dois computadores de mesa para uso dos professores.

Síntese: As duas escolas, seus espaços e alunos

As duas escolas apresentam grandes contrastes de estrutura e de público. Todos os espaços da Escola 01 são visualmente limpos, harmônicos, climatizados e oferecem comodidade. Os alunos são, em maioria, de pele clara e poucos apresentam traços físicos aparentes de afrodescendentes. Todos os alunos e funcionários usam uniformes. Os professores usam jaleco branco com seu nome bordado em vermelho no bolso superior direito. Os alunos usam camiseta branca junto à calça do uniforme, também tendo a opção de bermudas para os meninos e calça *legging* para as meninas. Os demais funcionários usam uniforme de acordo com a função que exercem dentro da escola. Na Escola 02 os espaços parecem ter sofrido tipos diferentes de remendos. É comum observar manchas nas paredes que já foram brancas, pintura falha em portões, portas e paredes. Não há comodidade e climatização nas salas de aula. Percebe-se o acúmulo de sujeira em diversos ambientes de uso comum dos alunos. Não há padronização quanto ao uso de uniformes. Os alunos usam camiseta de uniforme acompanhado de calças, bermudas e calça *legging*, a critério do aluno. Há três tipos de camisetas: um modelo específico da escola mais antigo, um modelo mais recente, e um modelo padrão doado pelo Governo do Estado. Os professores e demais funcionários não usam nenhum tipo de uniforme.

Na Escola01, apenas dois alunos, um do 6º e outro do 7º anos, com famílias de menor renda, pertencem ao grupo C1, segundo o Critério Brasil 2014, com renda de R\$ 1.865,00. Os demais alunos pertencem aos grupos B e A. Já na Escola 02, apenas dois alunos pertencem ao grupo B2, do 6º ano, renda mensal média de R\$ 3.118,00, e uma aluna do 7º, do grupo B1, com renda familiar de R\$ 6.006,00, segundo o Critério Brasil. Os demais alunos pertencem aos grupos de Consumo C e E.

5.2. Métodos e Resultados

Foram entrevistados quatro professores de cada escola, incluindo a coordenadora pedagógica, totalizando oito professores. Na entrevista foram abordados temas referentes ao uso do celular em sala de aula e no espaço escolar em geral, incentivos, proibições e punições ao uso do dispositivo. Também foram abordados temas referentes à ludicidade, criatividade e ao uso feito pelos professores das mídias digitais na ministração das aulas. Os nomes dos

professores e coordenadoras serão preservados. Para tanto, eles serão denominados de acordo com as disciplinas que ministram, ou cargo ocupado nas escolas.

A observação em campo aconteceu durante dois dias, em cada turma participante da pesquisa, durante todo o período de aula e nos momentos que antecedem as aulas, durante os intervalos de aula, intervalo recreativo e momentos posteriores às aulas. Na Escola01, na turma do 6º ano, a observação foi realizada nos dias 22 e 23 de outubro de 2018, no período matutino. No 7º ano, realizada nos dias 25 e 26 de outubro de 2018, também no período matutino. Nessa mesma semana, no período vespertino, a observação ocorreu na Escola02, nos dias 23 e 24 de outubro, no 6º ano, e nos dias 25 e 26 de outubro, no 7º ano. Os resultados da observação estão descritos segundo os critérios previamente definidos: momentos anteriores à aula, momentos de intervalos, durante a aula e momentos posteriores às aulas.

Outra etapa dessa pesquisa consistiu na aplicação de um questionário com as quatro turmas participantes. O questionário continha perguntas abertas e fechadas com questões sobre as preferências midiáticas, o uso das mídias digitais na escola e no cotidiano e suas impressões sobre a criatividade.

Por fim, realizamos grupos de discussão com 13 alunos da turma do 6º ano da Escola01e com oito alunos da turma do 6º ano da Escola 02. Nos grupos foram discutidos temas referentes às formas como as mídias digitais deveriam ser utilizadas na escola, as relações do uso das mídias e a facilidade de assimilação do conteúdo, o uso de brincadeiras como método de ensino, tarefas escolares, a participação familiar nas tarefas escolares e vida social fora da escola.

Os grupos de discussão com as turmas do 7º ano reuniram cinco alunos da Escola01e oito alunos da Escola02. Nesses grupos foram também abordados os mesmos tópicos discutidos com as turmas do 6º ano, referentes às formas como as mídias digitais deveriam ser utilizadas na escola, as relações do uso das mídias e a facilidade de assimilação do conteúdo, o uso de brincadeiras como método de ensino, tarefas escolares, participação familiar nas tarefas escolares, e vida social fora da escola.

5.2.1 Observações nas escolas

Acompanhamos o turno escolar de cada turma participante durante dois dias. A partir do final de uma fila de carteiras de uma das extremidades da sala, observamos as dinâmicas ocorridas durante as aulas e os movimentos dos alunos nos intervalos entre uma aula e outra. Nos momentos precedentes às aulas, recreio, e nos momentos após as aulas, nós observamos a conduta dos alunos nos diferentes espaços da escola, como saguão de entrada e pátios. Os

relatos da observação estão divididos nos seguintes tópicos: 1. Os alunos antes das aulas; 2. Durante as aulas; 3. Entre aulas e no recreio; 4. Após as aulas.

5.2.1.1. Escola01

Os alunos antes das aulas

Na Escola01, as aulas se iniciam as 7:20 da manhã. Os modos de se portarem antes das aulas entre os alunos do 6º e 7º ano são semelhantes. Os alunos são levados para a Escola pelos pais ou vans escolares. Há alguns que moram nas proximidades da escola e vão caminhando, sempre com algum adulto. Chegam e se espalham pelo colégio até que toque o sinal da primeira aula. Nesses momentos que antecedem a aula, eles conversam em grupos, passeiam pela escola, brincam de jogos de mesa no saguão da escola e alguns esperam dentro da sala o início das aulas. Os alunos que aguardam na sala usam o celular de modo individual, cada um no seu canto. Os que passeiam pela escola carregam o celular na mão o tempo todo, no entanto não utilizam. Quando toca o sinal, se encaminham para a sala e aguardam a chegada do professor. Enquanto o professor não chega, um monitor da escola permanece dentro da sala para manter a ordem.

Durante as aulas

Os alunos do 6º ano da Escola 01 disputam entre si pela oportunidade de responder a correção em sala de aula da tarefa de casa. É comum que o aluno líder passe em cada mesa dos colegas conferindo se todos fizeram as tarefas, e anotando tudo em um formulário para o professor. A turma conversa bastante o tempo todo. Os professores sempre utilizam de dinâmicas com a finalidade de chamar a atenção dos alunos para o conteúdo exposto em aula, ou para a realização da atividade proposta. Todos os alunos se envolvem nas dinâmicas em sala de aula e demonstram estar se divertindo. Um método adotado pela professora de português é pedir que os alunos escolham algum livro de histórias infantis e, após lê-lo, ir a frente da sala e contar à turma sobre o que leu.

Os equipamentos midiáticos utilizados pelos professores se concentram no quadro interativo, e as funções mais utilizadas são a exibição, ampliação e redução de imagens. Em todas as aulas, o foco é o uso das apostilas. É comum que os professores utilizem o revezamento na leitura de algum conteúdo da apostila. O quadro branco sempre é utilizado na correção das tarefas. A professora de português propôs uma atividade em que era necessária a

produção de um poema concreto. Para isso, utilizou o computador e o quadro interativo para mostrar alguns exemplos aos alunos. Eles escrevem o poema e dão o formato solicitado pela professora, utilizando uma folha sem pauta e lápis de cor. Os alunos não utilizam o celular durante a aula e não deixam o aparelho em nenhum lugar visível.

Na turma do 7º A ano da Escola 01, o volume da conversa é mais perceptível. O conteúdo da aula é sempre exposto pelo uso de apostilas, com o auxílio do quadro branco. O revezamento na leitura de trechos do conteúdo da apostila é bastante utilizado pelos professores. Alguns alunos deixam os celulares sobre as mesas, mas não utilizam o aparelho durante a aula. Em um episódio, o celular de um aluno tocou durante a aula e ele recusou a ligação. O celular tocou novamente e os colegas da sala interferem e pedem para ele desligar o aparelho. A professora ameaça a turma e diz que se mais algum celular tocar em sala, ela irá utilizar cinco minutos do intervalo da turma. Após esse acontecimento, a turma fica em silêncio e permanece assim até o final da aula. Os professores costumam recolher as agendas dos alunos para enviar recado aos pais quando os alunos não fazem a tarefa de casa.

Entre aulas e no recreio

Durante os intervalos de aula do 6º ano da Escola 01 os alunos não saem da sala no momento de troca de professores. Conversam em grupos, se movimentam pela sala. Também não fazem uso do celular nesse período. Durante o recreio, os alunos andam em pequenos grupos pela escola. Alguns carregam o celular o tempo todo, mas demonstram priorizar a conversa com os amigos do que o uso do dispositivo. Entre uma conversa e outra, eles olham alguma coisa no celular, mas logo voltam para a conversa. Os alunos também aproveitam o recreio para lanchar e alguns jogam bola na quadra da escola. Alguns alunos formam uma rodinha e utilizam o celular para jogar. Mesmo jogando, fazem várias pausas para mostrar algo no celular para os amigos e conversar sobre assuntos aleatórios que surgem no momento. Alguns alunos jogam pingue pongue e pebolim e se revezam nas mesas de jogos com os colegas; enquanto aguardam a sua vez de jogar, eles conversam entre si, dividem fone de ouvido com os colegas e mostram vídeos engraçados aos colegas. Outros alunos aproveitam o intervalo para se isolar e ler algum livro ou assistir vídeos no celular.

O 7º ano da Escola 01, durante os intervalos de aula, se movimenta pela sala, conversam em grupos, alguns alunos vão até o corredor e retornam para a sala. Algumas vezes é notável o uso do celular em grupos, correm pela sala, mas assim que veem o professor se aproximando todos se sentam e ficam em silêncio. No momento do recreio é comum que alguns alunos fiquem na sala de aula conversando entre si, compartilham o fone de ouvido,

mostram aos colegas alguma coisa usando o celular. Outros alunos se dividem em grupos e se espalham pela escola. Aproveitam o recreio para comprar o lanche na cantina, comem enquanto conversam, checam as redes sociais, mostram as colegas o que veem no celular, tudo ao mesmo tempo. Alguns alunos se revezam nas mesas de jogos da escola e, enquanto esperam a sua vez de jogar, conversam entre si, usam o celular para mostrar algo aos amigos. Também tem o grupo que sempre joga bola na quadra durante o recreio.

Após as aulas

No final da última aula os alunos do 6º ano 7º ano da Escola 01 aguardam os pais ou responsáveis buscá-los na escola. Alguns são buscados por vans escolares, outros vão a pé para casa com algum familiar. Nesse momento, alguns alunos usam o celular para falarem com os responsáveis que irão buscá-los. Enquanto aguardam no saguão, um funcionário da escola usa um microfone e uma caixa de som para avisar aos alunos de acordo com a chegada dos responsáveis. Nesse momento de espera, os alunos se espalham pelo saguão e conversam em grupos. Alguns seguram o celular na mão.

5.2.1.2. Escola02

Os alunos antes das aulas

Na Escola 02, as aulas se iniciam as 13:00 horas. Os alunos costumam chegar de bicicleta, transporte coletivo ou a pé. Eles se espalham pela quadra e locais próximos aguardando o “momento do acolhimento”. Aproveitam esse tempo para conversar, e se revezam para jogar pingue pongue e pebolim. Alguns alunos levam caixinhas de som e ouvem suas músicas favoritas em roda até que toque o sinal. Alguns utilizam o celular para ouvir músicas e compartilham os fones de ouvidos entre os colegas.

Ao toque do sinal, cada turma forma uma fila na quadra de frente para o saguão. Todos os professores também se dirigem à quadra nesse momento. O diretor faz uso de um microfone e uma caixa de som de baixa qualidade para chamar a atenção dos alunos quanto à importância do silêncio nesse momento. Fazem todos juntos a oração do Pai Nosso. Há uma turma de alunos surdos na escola, e uma professora faz a interpretação em libras desse momento. Após a oração e os avisos, o diretor libera as turmas para se encaminharem às salas de aula. Cada professor conduz a fila da sua turma até a sala de aula, um de cada vez. O 6º e o 7º ano portaram-se de modo semelhante nesses momentos.

Durante as aulas

A turma do 6º ano da Escola 02 conversava bastante entre si, mas o volume da conversa não chegava a interferir no andamento da aula. A forma adotada pelo professor de geografia para prender a atenção da turma foi desenhar no quadro o mapa sobre o conteúdo abordado, usando o globo giratório de modo que os alunos pudessem manuseá-lo. A professora de espanhol utiliza o computador e o projetor multimídia para passar um filme para os alunos sobre o dia dos mortos. As demais aulas se basearam no uso do quadro e do livro didático. A professora de matemática não utiliza o livro didático; usa o celular para pesquisar o conteúdo e passá-lo no quadro para que os alunos copiem. Alguns alunos utilizam o celular em sala de aula por pouco tempo e logo guardam. A maioria dos alunos nem deixa o aparelho a vista. Na Escola02, a merenda escolar é servida dentro da sala, durante a aula. Geralmente, antes do recreio, as merendeiras passam em todas as salas e servem o lanche aos alunos. Nesse momento do lanche, a aula é pausada e retorna apenas quando os alunos finalizam o lanche.

No 7º ano A da Escola 02, durante as aulas os celulares também são colocados sobre as mesas dos alunos, porém não são utilizados. Uma vez ou outra, algum aluno consulta o horário no celular e uma aluna usa a tela do celular como espelho para arrumar o cabelo. Os alunos conversam o tempo todo entre si. No entanto, a conversa não os impede de fazer os exercícios em sala. O método mais comum utilizado pelos professores é o uso do livro didático para fazer exercícios, seguido pelo uso do quadro branco para exemplificar algum conteúdo. A professora de espanhol leva vários desenhos de caveira para os alunos colorir sobre o dia dos mortos. Os professores sempre advertem aos alunos sobre o número de faltas nas aulas.

Entre aulas e no recreio

A turma do 6º ano da Escola02 costuma ficar bem agitada durante os intervalos de aula. Os alunos permanecem dentro da sala, e se movimentam em meio a discussões, gritos e palavrões. Não utilizam o celular nesse momento. No recreio, os alunos se espalham pela área externa da escola e da quadra. Alguns se revezam nas mesas de jogos da escola, outros assistem a vídeos pelo celular, formando grupos, e dividem o fone de ouvidos com algum colega. Alguns levam caixinhas de som e escutam músicas com os amigos na quadra. Compram refrigerante de dois litros na cantina da escola e dividem com os amigos na quadra. A maioria deles carrega o celular na mão, mas pouco se nota o uso do aparelho. Alguns

alunos brincam de pega-pega, e uma brincadeira em que fazem uma roda e dão tapas uns nas mãos nos outros e não se pode gritar.

A turma do 7º ano usa o intervalo entre as aulas para conversar, se movimentam dentro da sala. O celular não é utilizado nesse momento. Já no momento do recreio, os alunos se dividem pela escola. Grupos revezam as mesas de jogos, brincam de pega a pega, brincadeira de roda chamada “tapa na mão”. Também levam a caixinha de som para ouvir músicas com os amigos na quadra. Alguns compram lanche na cantina da escola. O celular permanece na mão, mas o seu uso é limitado a mostrar algo pros amigos, compartilhar o fone de ouvido com o colega, e assistir vídeos em grupos.

Após as aulas

Na Escola02, após a última aula, alguns alunos saem da sala correndo para a rua. A maioria dos alunos do 6º e 7º ano volta para casa a pé, na companhia dos colegas da escola. Alguns voltam de bicicleta e outros vão para o ponto de ônibus. Aproveitam o momento para conversar com os colegas.

Os alunos do 6º e 7º anos portam-se de modo semelhante, nos momentos que precedem e sucedem a aula, como também nos intervalos, recreio e durante a aula. Não costumam dar prioridade ao uso do celular quando estão com os amigos. Nesses momentos, o aparelho entra como um acessório agregador na comunicação presencial. Também não costumam usar o celular durante a aula. No recreio, fazem uso do celular como ferramenta de socialização, ao mostrar um vídeo a outros colegas, ou no compartilhamento do fone de ouvido.

Síntese: registro das observações

As duas escolas possuem estruturas muito diferentes. No entanto, percebemos que as dinâmicas, no comportamento dos alunos, nos períodos descritos acima se assemelham. As atividades vivenciadas pelos alunos antes do início das aulas se diferenciam mais claramente pelo fato de a Escola02 ter o “momento do acolhimento”, enquanto na Escola01 os alunos apenas se dirigem à sala de aula e aguardam pelo professor. Antes de tocar o sinal da primeira aula, suas atividades são praticamente idênticas, vivenciadas em espaços diferentes. Também são distintos os modos como os alunos chegam até as escolas: os alunos da Escola01 são sempre acompanhados pelos pais ou responsáveis, de carros ou a pé para quem mora nas proximidades, e os alunos da Escola02 chegam em grupos de alunos, sozinhos, a pé ou de bicicletas.

A quadra coberta da Escola02 é a principal área de concentração dos alunos. Em qualquer momento livre, aquele espaço é escolhido por oferecer sombra e assentos alternativos. Já na Escola01, os alunos fluem entre os diversos ambientes, pelo fato de todos os lugares oferecerem sombra e comodidade. A cantina da Escola01 oferece uma área coberta com mesas forradas com tolhas e cadeiras. A cantina da Escola02 se limita ao espaço destinado ao caixa, de modo que os alunos comprem o que desejam e se encaminham para a quadra da escola.

As salas de aulas dessas duas escolas também possuem estruturas diferentes. A Escola01 possui ar condicionado em todos os ambientes fechados, enquanto na Escola02 o ar condicionado é restrito aos departamentos administrativos, sala de professores e biblioteca. As turmas do 6º das duas escolas apresentam comportamentos parecidos em sala de aula quanto ao volume da conversa paralela. No entanto, a turma do 6º ano da Escola02 apresenta um vocabulário mais vulgar, com o uso de palavrões. A turma do 7º ano da Escola01 pouco se diferencia da turma do 6º nas questões comportamentais, enquanto a turma do 7º ano da Escola02 aparenta mais maturidade, tentam se comportar melhor por conta de nossa presença em sala e aula.

O uso do celular é proibido nas duas escolas, exceto no período do recreio. Percebemos que o uso do celular para assistir vídeos entre os amigos é mais recorrente na Escola02, bem como o uso do celular para conexão com uma caixinha de som, condição necessária para a escuta coletiva de suas músicas preferidas. Esse uso feito pelos alunos da Escola02, bem como a ocorrência de brincadeiras como pega-pega e tapa na mão, talvez se apresentem como uma maneira alternativa de ampliar a estrutura do ambiente em que convivem, pois os espaços com sombra na escola se limita à quadra, é esse espaço utilizado para desenvolver quase todas as suas atividades recreativas.

Na Escola01, os alunos correm pelos espaços durante o intervalo, mas não utilizam o celular para produzir nenhuma atividade que seja duradoura. Esse uso sempre se limita a momentos de compartilhamento de fone de ouvido, ou breves ocasiões em que mostram vídeos no celular para outros colegas. A disponibilidade de um espaço com maior estrutura os ocupa de modo diferente, de forma que o uso do celular seja reduzido mesmo em períodos sem proibição.

5.2.2. Entrevistas com as coordenadoras

As entrevistas com as coordenadoras ocorreram na escola. A coordenadora da Escola01 nos atendeu na biblioteca, para que não fôssemos interrompidas durante a entrevista,

mas ainda assim tivemos alguns momentos de interrupção devido às solicitações de outros funcionários da escola. Com a coordenadora da Escola02 não foi muito diferente. Ela nos atendeu na coordenação e alertou previamente que haveria interrupções, caso fosse solicitada. Conforme roteiro previamente acordado, as entrevistas abordaram as políticas das escolas quanto ao uso do celular, grupos nas redes sociais com professores e alunos, a disponibilidade das mídias digitais nas escolas e incentivos e objetivos no seu uso.

5.2.2.1. Coordenação da Escola01

O celular: proibições e exceções

Questionamos a coordenadora sobre quais momentos o celular é permitido e proibido dentro da escola, bem como a ocorrência de punições quando o dispositivo é utilizado em momentos indevidos. Na Escola01, o uso do celular é permitido no intervalo recreativo e terminantemente proibido durante as aulas, salvo às exceções em que o professor administra uma atividade com o seu uso.

O uso do celular na escola, ele é permitido somente nas horas de intervalo, na saída e alguma janela e tal. Existem professores, em vários casos, as vezes os professores estão fazendo uma pesquisa de arte por exemplo: não, vamos ver uma obra, podem usar o celular, e cada um vai pesquisar e procurar uma obra de um artista, olhar alguma história ou alguma coisa... sempre aconteceu e acontece normalmente, porém a regra da Escola para nós é a seguinte: celular desligado dentro da mochila, e nas horas de intervalo, saída, e recreio etc. pode usar o celular. Ok? (COORDENADORA ESCOLA01).

De acordo com a coordenadora, o uso do dispositivo é liberado quando há iniciativa do professor em conduzir uma atividade em que seja necessário o uso do celular. Em momentos que não se aplica a concordância do professor, o aparelho deve permanecer desligado dentro da mochila do aluno.

Procedimentos aplicados ao aluno quanto ao uso não autorizado do celular

Apesar das proibições, é comum que alguns alunos burlem a regra. Nesses casos, a escola adotada procedimentos objetivando conscientizar o aluno sobre essa infração.

Quando se usa num momento não autorizado, o celular vai para minha sala e faço uma sensibilização e tento trabalhar com a conscientização do aluno, porque o celular realmente atrapalha no momento de explicação do professor, ou de prova, de qualquer outra coisa; também pode ser usado até para cola ou sei lá. Então não é permitido. Mas eles não respeitam muito não. Eu vejo muito celular em cima da carteira, vejo celular em cima da mochila, e ligado. E já aconteceu inúmeras vezes de tocar, dar um apitinho

ou uma menssagenzinha chegar em sala de aula. Às vezes os professores mandam para mim, às vezes eles só mandam desligar e guardar na mochila. Quando chega para mim, eu sempre converso com o aluno e numa segunda vez eu costumo deixar, até os pais virem buscar. Daí eu peço pros pais então me ajudarem na parceria de ajudá-los a estudar sem o celular a toda hora e a todo o momento (COORDENADORA ESCOLA01).

Entre os motivos da proibição no uso do celular, são ressaltados na fala da coordenadora o desvio da atenção no momento da explicação do professor e a utilização para “cola” durante provas. Ela ainda relata que nem todas as ocorrências de uso do celular por alunos em sala de aula são relatadas na coordenação, pois os professores costumam apenas pedir que o aluno desligue e guarde o dispositivo durante a aula. Em caso de encaminhamento do aluno à coordenação, é feita uma advertência verbal, visando o conscientizá-lo a não usar o celular durante as aulas. Caso seja recorrente, a coordenadora aciona os pais do aluno, solicitando colaboração nessa questão.

Mídias digitais na escola

Sobre as mídias digitais disponibilizadas pela escola, a coordenadora diz que “o objetivo nosso é sempre trazer o melhor para eles, né?” (COORDENADORA ESCOLA01). Cita a internet disponível em toda a escola e ainda menciona os lados negativos no uso das redes sociais e o trabalho da escola no combate ao *bullying*, bem como a participação da família na conscientização dos alunos.

A internet tá na sala de aula. Então os professores usam o canal do YouTube, com todas as coisas boas que tem: um documentário, um atlas, um mapa; todos os sites, a internet ela tá na sala e ela pode ser usada em todas as áreas. Em todas as mídias. E a gente trabalha também, logicamente, as redes sociais com eles. Sempre que a gente pode, a gente trabalha o bom uso das redes. Porque ela é maravilhosa para recado, ela é maravilhosa para cultura, ela é maravilhosa para um monte de coisa, mas também pode ser uma arma para detonar alguém, para *bullying*. O cyberbullying existe, então a gente sabe que não é fácil, e a gente sempre tenta trazer a família e trabalhar junto, para resolver esse problema. Tenho o retorno da família em muitos casos, mas também já teve casos que não houve. Mas a gente sempre pede. Mas tem muitas famílias que colaboram, a grande maioria dos nossos colaboram. Para gente não permitir esse uso exagerado e tampouco essa questão deles usarem as redes sociais para denegrir a imagem ou falar de alguém (COORDENADORA ESCOLA01).

Professores e alunos nas redes sociais

A respeito da ocorrência de grupos nas redes sociais com a participação de alunos e professores, a coordenadora disse que “os alunos do 8º e 9º ano costuma ter grupos com alguns professores, já o 6º e o 7º ano não tem” (COORDENADORA ESCOLA01).

5.2.2.2. Coordenação da Escola02

O celular: proibições e exceções

Na Escola02, de acordo com a coordenadora, o dispositivo apenas é utilizado como ferramenta pedagógica, e qualquer uso que não atenda a esse requisito é proibido. Segundo ela, o celular tira a atenção das crianças e atrapalha o desenvolvimento do aluno. Também é atribuída ao celular a responsabilidade pela falta de atenção do aluno em sala de aula e a isso se deve a necessidade de controlar o seu uso.

O celular na escola é utilizado como ferramenta pedagógica. Os professores podem utilizar pros alunos fazerem pesquisa, normalmente. Ele não pode ser utilizado de outra forma. Há uma lei que diz que o uso do celular é proibido na escola, tira a atenção, desenvolvimento da criança. É permitido na sala quando ele faz pesquisa da matéria. Proibido na sala de aula. No pátio da escola, no horário do intervalo as crianças são livres para utilizar o celular (COORDENADORA ESCOLA02)

O uso do celular só é permitido durante a aula sob a orientação do professor no desenvolvimento de alguma atividade escola. O uso do dispositivo é liberado durante o recreio em espaços externos à sala de aula.

Procedimentos aplicados ao aluno quanto ao uso não autorizado do celular

Quando um aluno é abordado fazendo uso do celular em momento indevido, o primeiro procedimento adotado pela escola é a conscientização do aluno por meio do diálogo. Caso esse método não produza efeito positivo, a escola adota um método mais rigoroso. “Procedimentos aplicados quando o aluno usa o celular num momento não autorizado, ele se dá de várias formas: conversa uma vez, conversa a segunda, recolhe a terceira e entrega pros pais. Primeiro há um diálogo, né?” (COORDENADORA ESCOLA02).

Deve acontecer ai uma vez por semana, duas. Porque primeiro a gente conversa com eles que não pode. Porque eles usam o celular com o foninho de ouvido. Eles vão aprender o quê? Nada, Então a gente conversa uma, duas, recolhemos. Quando o aluno é bom e ele só entrou na “vibe” daquele momento, eu devolvo no final da aula, mesmo porque é muito complicado você tá com o celular de aluno. Não é seu. Mas quando o aluno é recorrente, ai a gente chama os pais para bater um papinho (COORDENADORA ESCOLA02).

De acordo com a coordenadora, é comum o uso de fone de ouvido entre os alunos. E esse costume é prejudicial ao aprendizado, pois não permite que o aluno aprenda. Quando não é recorrente, ela costuma apenas conversar com o aluno, pois, segundo ela, não é tão simples recolher um celular que pertença a um aluno.

Mídias digitais na escola

De acordo com a coordenadora da Escola 02, a escola disponibiliza mídias digitais e objetiva que aulas mais sejam mais envolventes com o seu uso. “O objetivo no uso dessas mídias, tornar a aula mais atraente, fazer com que o aluno queira, mesmo que o aluno é supertecnológico, né? Eles podem morar numa cabaninha, mas eles têm celular. Pode não ter internet, mas eles dão um jeito de pegar WiFi” (COORDENADORA ESCOLA 02).

Nós temos as lousas digitais, o laboratório de informática que os alunos usam com o professor, e usam no contraturno para fazer trabalhos. Eles vêm, hoje mesmo tivemos aí crianças do primeiro ano fazendo trabalho. Ele é aberto até para comunidade. Quando a comunidade vem aqui, precisa fazer pesquisa, não tem computador em casa, como a gente tem um técnico, ele fica lá dentro orientando. Para que também não utilizem para coisas que não devem ser utilizadas. [...] Quando todo mundo resolve usar o WiFi de uma vez só costuma cair. Entendeu? Então a internet fica mais aqui na sala da coordenação, na sala dos professores. Ela é boa para ser usada no laboratório, na biblioteca, na secretaria e na diretoria. E as crianças conseguem às vezes a senha, tem até a música “qual é a senha do WiFi?” E aí minha filha, quando eles descobrem você tem que mudar porque senão cai toda hora. É muito complicado (COORDENADORA ESCOLA 02).

A coordenadora cita a disponibilidade de lousas digitais e do laboratório de informática, que também costuma ser utilizado pelos alunos no contraturno para a realização de pesquisas e trabalhos, como também o laboratório é liberado para o uso da comunidade externa para atividades de pesquisa. O laboratório tem um técnico disponível para auxiliar os usuários. Outro ponto abordado pela coordenadora é a insuficiência no sinal de WiFi da escola, não sendo comum a disponibilização de senha para os alunos. Ainda assim é comum que os alunos descubram a senha, obrigando a escola a mudá-la. Caso contrário, não há a possibilidade do uso da internet em locais que mais necessitam.

Professores e alunos nas redes sociais

Na Escola 02 não há o costume em ter grupos nas redes sociais com alunos e professores. Essa prática só é utilizada em atividades específicas e não envolvem todos os alunos. Nesses grupos, os professores costumam passar atividades e discutem as questões pertinentes aos trabalhos desenvolvidos extraclasse.

Só com os grupos de trabalhos separados. Por exemplo, nós temos uma turma de redação no extraclasse, no extra turno também, contraturno, alias. Então os professores têm esse grupo, que eles passam atividades, discutem até via celular temas e todo o desenvolvimento da redação. Temos o grupo de professores que trabalham aulas extras de português e matemática pro IFMT, que também é no contraturno, aí eles tem esse grupo entre

professores e alunos, mas não é comum entre todos os professores e todos os alunos que possuem celulares, não. Não há essa possibilidade (COORDENADORA ESCOLA 02).

Síntese: Uso do celular, proibições e procedimentos nas duas escolas

As coordenadoras das duas escolas ressaltaram a proibição do uso do aparelho em sala de aula, com exceção de casos em que exista uma proposta de atividade feita pelo professor, a fim de trabalhar o conteúdo da disciplina com o auxílio do celular. Durante os intervalos, o uso do celular é permitido nos espaços da escola. Admite-se o celular como uma ferramenta de suporte às aulas. No entanto, nas duas escolas existe a proibição do seu uso quando não há a iniciativa do professor.

A existência da proibição ao uso do celular não inibe essa prática dos alunos em momentos e ambientes previamente determinados e avessos ao uso do dispositivo. Cientes disso, as escolas adotam métodos semelhantes ao lidar com alunos usando o celular em momentos indevidos. A primeira abordagem adotada pelas escolas apresenta o diálogo como o primeiro procedimento. Caso ocorra a reincidência, são adotados métodos mais rigorosos, com o envolvimento da família do aluno.

A coordenadora da Escola01 não citou as mídias presentes em sala de aula, apenas frisou a disponibilização da internet em todos os ambientes da escola. No entanto, em nossa observação na escola, identificamos a presença de computadores e quadro interativo em todas as salas de aulas. A coordenadora da Escola02 cita a disponibilização da internet na escola. Mas, devido a pouca qualidade do sinal da internet, os alunos são privados do acesso ao WiFi com frequência. Sobre as mídias digitais, a coordenadora cita apenas as lousas digitais. No entanto, durante o período de observação identificamos o uso de notebook e projetor multimídia pela professora de espanhol ao exibir um filme para a turma do 6º ano. Ao contrário da Escola01, esses equipamentos não são instalados nas salas da Escola02, sendo levados pelos professores para uso durante a aula.

Um ponto importante para a reflexão é o uso responsável pelos alunos dos aparelhos quando estão no ambiente escolar e a pouca utilização do celular pelos professores, conforme verificado na observação em sala de aula. De fato é muito difícil prestar a atenção em duas ou mais coisas ao mesmo tempo, senão impossível, sobretudo em questões que exigem a audição concentrada e a reflexão, como é o caso das atividades rotineiras em sala de aula. Neste caso, de fato qualquer coisa que distraia o aluno prejudica o entendimento, como o uso fora de hora do celular, o intenso calor de uma sala de aula em Cuiabá sem ar condicionado, ensino

centrado no professor, que ainda entende o aluno como uma vasilha aberta para receber conhecimento e tantas outras questões já fartamente discutidas na literatura pedagógica.

5.2.3. Entrevistas com professores

As entrevistas com os professores aconteceram nas escolas, de acordo com a disponibilidade dos professores e interesse em participar da pesquisa. Nas duas escolas, a forma encontrada para conversar com os professores foi visitando a sala dos professores em períodos que os mesmos não se encontravam em sala de aula, geralmente antes do início das aulas ou após a finalização das aulas. Nesses momentos de passagem pela sala dos professores, apresentamos a pesquisa e realizamos a entrevista com aqueles que se mostraram abertos à participação, sendo entrevistados três professores de cada escola. Na entrevista foram abordados temas referentes ao uso do celular em sala de aula e no espaço escolar em geral, incentivos, proibições e punições ao uso do dispositivo. Também foram abordados temas referentes à ludicidade, criatividade e ao uso feito pelos professores das mídias digitais na ministração das aulas. Assim, apresentamos a seguir o resultado das entrevistas feitas com os professores dispostas em categorias. Nomearemos os professores pelo nome da disciplina que lecionam para preservar o anonimato

5.2.3.1. Entrevistas com professores da Escola01

Procedimentos aplicados ao aluno quando ele usa o celular em momento não autorizado

Os professores entrevistados afirmaram que, mesmo com a proibição do uso do celular durante a aula, sempre alertam aos alunos e pedem para manterem o celular desligado dentro da mochila. O aluno só é encaminhado à coordenação após a repetição de vários alertas. “Geralmente eu peço para desligar e guardar, mas a política da escola manda recolher. Quando é a primeira vez que você pega, você pede para guardar, você fala: ó, agora não! Mas quando se torna recorrente, a gente pega e entrega na coordenação” (PROFESSOR DE HISTÓRIA, ESCOLA01).

Eu, ao ver alguma criança com o celular, o que nós somos orientados a fazer é tomar o celular. Às vezes se tem alguma coisa: “professora, me desculpa, eu esqueci...”. Tudo bem. Mas é a próxima, sempre fazer uma observação: Mas não pode, tá? Fora da sala de aula, eu se fosse uma dona da escola, já não deixava também, porque eles não conversam, eles ficam o tempo todo no uso do celular. Você passa assim e vê 10 com o celular, ao invés de conversar eu trabalhei numa escola onde não podia, só ao entrar e ao sair. Eu achava um espetáculo, então é possível? É (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA01).

Para a professora de português da Escola01, o uso do celular não deveria ser permitido em nenhum momento dentro da escola. Pois, segundo ela, os alunos não conversam e ficam o tempo todo focados no celular. Ela ainda cita outra escola em que já trabalhou, onde a permissão para o uso do celular se limitava aos momentos de entrar e ao sair da escola.

Entre os professores entrevistados, o professor de história defende o uso do celular em sala de aula. Entretanto, ressalta a importância em monitorar os alunos para que não ocorram desvios no uso do dispositivo dentro da atividade proposta em sala de aula.

Eu acho que tem que ser utilizado, mas, infelizmente, ainda monitorado. Porque se você, eu já fiz trabalhos no próprio colégio onde eu autorizava grupos a ter um celular para pesquisa, mas sempre tá olhando ali, porque se deixar da pesquisa vira Facebook e do Facebook nunca mais eles voltam (PROFESSOR DE HISTÓRIA, ESCOLA01).

O professor de história relata experiências que teve ao desenvolver uma atividade em que se utilizou o auxílio do celular para pesquisa e precisou se manter atento, pois os alunos acabam se desviando do objetivo da aula e entrando nas redes sociais.

Mídias digitais na escola

Entre os professores há a unanimidade quanto aos benefícios ofertados pelas mídias digitais ao ensino escolar. No entanto, é exposto pela professora de português a resistência ao uso dessas mídias, alegando não haver tempo suficiente para o uso desses dispositivos na ministração do conteúdo escolar.

É certeza que isso ai ajuda muito. Eu não sou tão adepta, eu não fico o tempo todo fazendo isso, até porque a gente não tem esse tempo, mas com certeza ele ajuda sim, a gente usa Data show, nós temos o ClassBuilder¹¹. Ah, se eu sou assídua? Não. Não sou tão assídua no Class, tá? Eu faço dentro do possível, das minhas aulas que são assim mais chamativas, eu uso sim. Eles amam, eles adoram e fora os outros programas que a gente usa: a música. Eu adoro, hoje eu você tava lá e eu não coloquei. Mas eles fazem leitura e eu coloco o som instrumental bem baixinho para eles ouvirem e não atrapalha porque eles tão acostumados. E eu já começo no 6º ano e quando eles estão no 8º já estão acostumados, então não atrapalha; então é muito bom (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA01).

A professora de português declara não utilizar essas ferramentas com frequência, mas que procura utilizar dentro do possível. Cita o uso de fundo musical instrumental no momento em que os alunos fazem leitura em sala, e admite que os alunos gostam dessas ações.

¹¹ O ClassBuilder é uma ferramenta digital que permite ao professor montar e personalizar suas aulas. Além disso, ele pode disponibilizar conteúdos de slides, apresentações, exercícios e atividades feitas em sala de aula no Portal COC Educação.

A diferença no rendimento escolar também foi um ponto abordado nas entrevistas com os professores. Para eles, é comum que os alunos se envolvam mais na atividade quando esta propicia o uso de uma mídia digital. “E eu acho, acho não, tenho certeza, que há sim um desenvolvimento maior quando a gente agrega essas ferramentas para eles é melhor, entendeu?” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA 01).

Porque às vezes por mais que a gente dê exemplos, por mais que a gente use elementos para explicar, falta a questão do visualizar, né? E a mídia digital ela te ajuda muito nisso. Você de repente tá descrevendo uma sociedade, você expõe ali imagens que eles conseguem através da própria roupa do que é transmitido, ele consegue fazer esse discernimento. Que existe um paradigma social somente pela vestimenta, pela roupa pela sua condição. O recurso da mídia, ele é um dos maiores auxílios na educação hoje [...] Eu acho que cada vez mais nós, professores, temos que estar qualificando para aprender a trabalhar com essas mídias. Porque não é só ppt, não é só você abrir uma mídia, mas é você entender que uma imagem, um som, todos os elementos, eles trazem uma informação. E às vezes tem que entender que tipo de informações eles trazem também, né? (PROFESSOR DE HISTÓRIA, ESCOLA 01).

Para o professor de história, as mídias digitais ajudam os alunos a visualizar os elementos da explicação, favorecendo o entendimento do conteúdo. Ele considera importante que os professores estejam sempre se atualizando no uso dessas ferramentas, para não utilizar apenas as mais comuns. E entender todas as informações que os recursos das mídias digitais propiciam com o seu uso.

As atividades Lúdicas, as brincadeiras e a criatividade como suporte no ensino

Para os professores da Escola01, a ludicidade é um fator indispensável no processo de aprendizado dos alunos. Afirmam utilizar mecanismos lúdicos no desenvolvimento das aulas.

A questão da ludicidade, eu faço isso em sala de aula, tá! Eu acredito que eu preciso passar para esse aluno que aprender é bom e fazer brincando é melhor ainda. A parte da ludicidade em sala de aula, eu acredito que ajuda muito no desenvolvimento intelectual da criança. Isso, assim, só tem a acrescentar (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA 01).

No meu caso, que eu enfatizo mais a parte lúdica. É essencial, poderia ser mais utilizada em outras áreas do conhecimento também. As outras áreas também têm muita coisa que ainda pode ser explorada. Eu lido diretamente com a criatividade, até nos jogos. Quando nós conseguimos fazer algum jogo, eu faço a proposta para eles como que nós podemos fazer esse mesmo jogo na aula de educação física, mas de uma forma diferente. Tanto é que nós temos hoje os dois jogos que eles mais gostam: queimada e rouba bandeira. Existem mais de 20 tipos de rouba bandeira e 20 tipos de queimada, e desenvolvidas com eles. Inclusive, cada turma dá um nome para essas atividades (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA 01).

A professora de português ressalta os modos possíveis de ensinar de forma divertida a partir do uso da ludicidade. Para ela, o lúdico contribui no desenvolvimento intelectual do aluno. O professor de educação física defende que a criatividade e a ludicidade deveriam ser mais utilizadas em outras áreas do conhecimento na escola. Ele ainda ressalta suas ações com o objetivo de sempre inovar com suas turmas durante as aulas.

Outra forma de atrair a atenção dos alunos citada pelos professores é por meio de incentivos para que os alunos desenvolvam suas atividades de forma criativa. Segundo eles, essas atividades tiram os alunos da monotonia das aulas e os incentivam a querer aprender.

A partir do momento que você é criativo - nem sempre nós podemos isso na sala de aula, ter tanta criatividade assim, mas dentro do possível a gente tenta fazer alguma coisa para chamar a atenção do aluno. Até porque o dia a dia é pesado, assim. Com muitas aulas, o aluno chega uma hora que fica estressado, então se você não fizer algo criativo para chamar a atenção desse aluno pode ter certeza que não vai haver algo mais concreto. Tinha uma época que eu colocava adesivos nas provas, nas atividades que eles faziam. Parei um pouquinho porque eu vi que alguns alunos estavam assim: “ah porque eu sou grande demais não vou querer mais esses adesivos”. Aí eu parei e eles reclamaram, inclusive agora eu estou retornando. Vou comprar mais, tenho até alguns, lá em casa, e fazer porque eles cobram (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA 01).

Eu acho que a parte criativa nesse sentido é o que vai dar o brilho nos olhos deles. Dentro da matéria, quando tem alguma coisa que você não consegue dominar, você perde o interesse, e colocando a parte criativa ela vai encantar e eles vão passando a gostar, e passando a gostar eles começam a desenvolver naturalmente (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA01).

A professora de português cita limitações ao uso da criatividade em sala de aula. E mesmo com essas limitações, ela tenta levar essas atividades sempre que pode, para aliviar o estresse do dia-a-dia dos alunos em sala de aula e ganhar a sua atenção na atividade proposta. O professor de educação física diz que a parte criativa é um diferencial dentro da disciplina, pois, segundo ele, é comum a perda do interesse dos alunos em matérias que não dominam, e a atividade criativa contrapõe essa situação auxiliando o desenvolvimento natural das habilidades.

A introdução da brincadeira como metodologia de ensino também produz resultados positivos no processo de aprendizagem. E também contribui para que as aulas não se tornem maçantes. Todavia, é destacada a importância do controle do professor sobre a turma para que a brincadeira não se desvie do objetivo educacional.

A questão da brincadeira, eu uso mais para não se tornar uma aula maçante mesmo, não ser uma questão apostila – professor, o aluno senta e absorve o conhecimento. Mas ali, às vezes, a gente faz leitura, ai procura ver as interpretações que se abriu, né? E como que se a gente pudesse colocar o aluno assim, em torno de uma brincadeira, de repente na Grécia, né? Você definir alguns alunos como patrícios e alguns como plebeus. Tenta trabalhar ai, dentro desse contexto (PROFESSOR DE HISTÓRIA, ESCOLA01).

É como eu falei: se eu fizer dinâmica, eu nem uso essa palavra, brincadeiras. Para eles, eu falo dinâmicas é porque brincadeira parece que eles encaram como vamos brincar, vamos fazer o que eu quero, e a dinâmica eu faço. Já fiz algumas dinâmicas na introdução de conteúdo: eu levo os alunos lá para fora e, às vezes, eu faço em sala de aula, e no final, até então, eles acham que aquela dinâmica é algo passageiro. Mas todas, todas as que eu faço no final eu cobro um *feedback*. O que foi feito? Por quê? O que nós tiramos e assim vai (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA01).

A brincadeira é utilizada pelo professor de história com o objetivo de tornar as aulas menos maçantes, e fugir um pouco dos métodos tradicionais. Já a professora de português diz que prefere utilizar a palavra “dinâmica”, pois os alunos costumam interpretar mal o sentido de brincadeira em sala de aula, perdendo o foco. E ainda sempre cobra um retorno dos alunos sobre a atividade realizada.

Professores e alunos nas redes sociais

Entre os professores, não há o hábito de participação em grupos nas redes sociais com os alunos. A Escola01 oferece um portal que possibilita a comunicação sobre as aulas, trabalhos, aulas e tarefas. Em último caso, alguns professores mantêm contato com a turma através do líder de sala. Alguns alegam já terem presenciado problemas pela participação em grupos em redes sociais com alunos, e então preferem evitar essa prática.

Aqui não, eu não estou no grupo. Se eu ficar no grupo, eles me “matam”, me chamando o tempo todo. O que eu tenho, o que eu adotei em sala de aula é o líder. Cada sala tem dois líderes, eu tenho o telefone deles e eles têm o meu telefone. Então, quando eles têm dúvidas de alguma coisa, eles passam para mim. É raro, tá! [...] Só líder tá! Eu não tenho essa comunicação, e a escola tem dentro do site e eles entram para ver o que foi feito no dia. Que acabou a aula, eu já vou digitar minha aula. Então, lá tem o que é para fazer. Notas, eles têm acesso a tudo isso. Hoje tá mais fácil no portal, né? Mas, assim, essa comunicação só é feita com o líder de sala. É proibido passar o meu telefone (risos). Eu falo que se eles passarem eu vou tirar nota deles, e ai eles não passam: eles são joias (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA01).

Nós temos aqui na escola o site que deixa as atividades. Mas, extra escola, assim de uma forma mais informal, não. Já tive esse tipo de contato com os alunos, mas o tempo me mostrou que, muitas vezes, acaba cambiando para outra coisa. Até que no ensino Fundamental não, né? Mas, no Ensino Médio,

às vezes acaba acontecendo umas coisas fora do que é... (PROFESSOR DE HISTÓRIA, ESCOLA01).

5.2.3.2. Entrevista com professores da Escola02

Procedimentos aplicados ao aluno quando ele usa o celular em momento não autorizado

Os professores disseram ser comum o uso do celular em sala de aula, apesar das proibições da escola. No entanto, nem sempre se faz necessário o recolhimento do dispositivo, uma vez que a advertência verbal em sala costuma surtir efeitos. A professora de educação física disse não recolher o celular do aluno em nenhuma circunstância. Em contrapartida, a professora disse advertir a turma que, caso algum aluno seja surpreendido ao usar o celular durante a aula, toda a turma será castigada. Assim, a turma monitora os colegas e alerta sempre para que o celular fique desligado na mochila.

Então, eu não sou de fazer isso não. Eu dou um grito, para de usar e acabou. Se ele não parar, dificilmente eles me desobedecem, porque a minha aula é lá fora e aqui dentro. Se eles desobedecem eu vou castigar a turma inteira. Os próprios colegas já falam “guarda isso ai senão vai dar B.O. para você” Eles ameaçam porque a gente tem que saber ser convincente sem ser agressivo. Tem hora que não tem como, né? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA02).

O professor de geografia defende o uso do celular em sala de aula desde que sua utilização seja totalmente voltada para fins educacionais, de forma que o professor tenha domínio da situação, evitando o distanciamento do objetivo no aprendizado. Segundo ele, é comum o celular ser visto em sala de aula como distração, sem ligações com o conteúdo escolar.

O professor tem que ter domínio disso, né? Não adianta, né? Tentar fazer alguma coisa sem ter o domínio. Porque, de modo geral, a maneira que a gente vê isso em sala de aula é mais do ponto de vista de não prestar atenção, é de não estar ligado com o conteúdo da escola, ou da aula do que propriamente algo que esteja relacionado com a aula ou com a escola (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

É de comum acordo entre os professores, os benefícios no rendimento dos alunos a partir do uso das mídias digitais. Além da praticidade dessas ferramentas, os professores também ressaltam o modo como esse método desperta a atenção dos alunos.

Eles ficam muito mais conectados, né? Eles gostam muito mais das mídias digitais do que propriamente do quadro. Às vezes um material muito mais prático que é o que a gente utiliza. De modo geral, prende mais a atenção,

eles se sentem mais interessados quando a gente usa as mídias digitais dentro de sala de aula (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

Com certeza, porque eles se interessam muito mais pelo diferente, né? A gente sabe que é necessário ter aquela coisa de escrever, é importante a leitura, a escrita, o uso do livro didático. A gente não pode usar esse recurso só como muleta, né? Então é importante a gente trabalhar diferente porque prende muito mais a atenção dos alunos. Tudo que às vezes você faz de um modo um pouco diferente. Que você use outra coisa em sala, prende mais atenção deles. Mas todos eles são importantes dentro desse processo de aprendizagem (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

O professor de geografia destaca a preferência dos alunos pelas mídias digitais ao invés do quadro branco, e isso se deve à conectividade dos alunos, que se sentem mais interessados em sala de aula com o uso dessas ferramentas. A professora de português também destaca o aumento do interesse dos alunos por essa metodologia. Ressalta tanto a importância dos métodos tradicionais de ensino quanto das mídias digitais no processo de aprendizagem.

Mídias digitais na escola

Os professores admitem o uso das mídias digitais na ministração das aulas. Também são ressaltadas as deficiências da escola na disponibilização dessas mídias, sendo submetidos a trabalhar com o revezamento dos poucos aparelhos disponíveis.

É muito difícil, nós temos aqui, só que nunca tem internet. Temos problemas seriíssimos na escola. Nossa escola contém ótimos professores, administradores, mas nosso prédio, a nossa logística, é muito ruim. Temos uma biblioteca excelente, mas nossas salas são quentes, muitas salas cheias, e isso complica muito. Mas o que a gente pode fazer, a gente faz. A minha matéria, eu não tenho livro, eu não tenho nada, o governo não faz, e eu tenho que pesquisar tudo; os meus artigos para passar para eles. São quatro aulas por semana, não tem como fazer muita coisa. Eu tenho duas aulas teóricas e duas aulas práticas, se não tiver feriado, o que é muito difícil. Então a minha matéria é prejudicada de todo tipo. Antes tinha uma aula no contraturno, agora não tem mais. Joga-se pingue-pongue..., coisas simples, porque a sala não é climatizada. A gente sofre demais com o calor (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA02).

Para mim, é essencial, a principal delas, é o *Google Earth*, né? Porque eu trabalho com geografia e trabalho com mapas. É uma mídia digital que tá dentro do celular, e também dentro do computador. Ai, pensando que os alunos têm mais acesso ao celular do que computador, a gente utiliza bastante, principalmente para encontrar os mapas, para encontrar os territórios, e falar um pouco das populações que habitam esses territórios [...]. Além do Google, também uso a lousa digital. Nossa, ela tem um aplicativo, esqueci o nome agora, mas ela faz inclusive brincadeiras de capitais, dos estados, né? Vegetação e clima, a gente utiliza sim, a lousa digital. A lousa

que é fornecida pela MEC. A frequência no uso desses dispositivos, eu acho que é menor do que eu gostaria, na verdade. E isso tá condicionado com a estrutura do colégio. O colégio só tem uma lousa Digital, não é sempre que temos a disponibilidade. Tem que revezar com os colegas. (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

Ai vai a turma toda e senta em grupos porque não são todos os computadores que estão funcionando, então assim é defasado o uso de tecnologia. Então, os meios que a gente usa de tecnologia são a lousa digital; que às vezes a gente passa um filme; passei um material em PPT para trabalhar os projetos de *bullying*, de inclusão, os projetos que permeiam a interdisciplinaridade, ai a gente usa essas tecnologias porque os alunos do 6º e 7º, nem todos tem acesso ao celular, mas apenas para fins pedagógicos, quando não for pedagógico não é permitido o uso (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

A professora de educação física cita as deficiências da escola na disponibilização das mídias digitais. Segundo ela, a estrutura física da escola e a falta de climatização das salas de aula afetam o processo de aprendizagem, além da deficiência do material disponibilizado para a sua disciplina. O professor de geografia também cita a insuficiência na disponibilização de mídias digitais pela escola, de modo que os professores tenham que revezar o uso do pouco material ofertado. Entre as mídias utilizadas, ele cita o *Google Earth*, e um aplicativo da lousa digital, para mostrar aos alunos os conteúdos específicos da disciplina de geografia. A professora de português ressalta que são poucos computadores que funcionam no laboratório de informática, e os poucos que funcionam estão defasados. De maneira que, quando precisa utilizar na aula, os alunos sentam em grupos e dividem uso da máquina. Ela também cita seus projetos na escola com o uso da tecnologia e, ressalta, que nem todos os alunos possuem celular para desenvolver determinadas atividades.

As atividades Lúdicas, as brincadeiras e a criatividade como suporte no ensino

A presença de atividades lúdicas também é reconhecida pelos professores como suportes facilitadores no processo de entendimento do conteúdo escolar, bem como mantém o aluno envolvido na aula. “Importantíssima, principalmente para as crianças que tem dificuldade no aprendizado” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA 02).

É essencial, né? Hoje, na atualidade, dentro da escola pública, quanto mais próximo da compreensão do aluno você trazer instrumentos, atividades lúdicas, melhor é para que ele compreenda, para que ele tenha entendimento durante o conteúdo trabalhado, ou no livro, ou na apostila, ou, até mesmo, aqueles que aparecem dentro dos parâmetros curriculares nacionais do 6º e 7º (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

Muitas vezes, com a ludicidade, os alunos têm mais interesse e facilidade de aprender. Então é importante a gente utilizar o lúdico, outros tipos de metodologia, e explicar o mesmo conteúdo de diferentes formas, para que

eles fixem melhor, né? E consigam facilitar esse processo de ensino aprendizagem (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

O professor de geografia ressalta a necessidade de se aproximar da realidade do aluno, e as atividades lúdicas auxiliam nessa tarefa de estimular a compreensão. A professora de português relata que os alunos demonstram maior interesse e facilidade de assimilar o conteúdo a partir das atividades lúdicas.

Os incentivos para que os alunos desenvolvam as atividades escolares, fazendo uso da criatividade, segundo os professores, contribui diretamente no aprendizado, estimula os alunos e ainda é uma alternativa no ensino para os alunos que apresentam pouco rendimento, por terem dificuldades no aprendizado.

A criatividade faz parte do aprendizado, entendeu? Às vezes tem crianças que não sabem ler nem escrever, eles têm problemas. Igual tem um aluno nosso, que não vou falar o nome, ele é do 6º ano, ele é enorme, tá com a idade avançada... Se você escreve para ele, ele não consegue responder, mas se fosse fala com ele, ele consegue responder todas as perguntas melhor do que os outros alunos. Ele não consegue ser alfabetizado. Ele tem um bloqueio com isso, a gente não sabe ainda. Ele é o maior desafio que a gente tem aqui na escola. A gente não consegue alfabetizar ele, mas ele sabe tudo: mexer no celular, conversar, ele responde tudo verbalmente. Mas não consegue escrever (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA02).

Aqui, a criatividade do aluno, ela tem que ser percebida às vezes com as propostas que a gente cria em sala de aula, como atividades. Enfim, até na própria compreensão dele, na escrita. Mas também nas atividades práticas. E sempre ressaltar, dar uma bonificação, no caso até um muito bom, um ótimo, ou conversar com o aluno dizendo que ele foi muito criativo. Com certeza, cobro isso tanto na produção textual, que a gente faz trabalhos a cada 15 dias. Nós participamos também de um projeto aonde os alunos foram eleitos os melhores de cada turma, então é importante essa criatividade, principalmente nessa produção escrita. Então, nós fizemos, dei chocolate para aqueles que foram premiados como incentivo e foi chamado a gente, todos aqueles que foram destaque. Ligamos para os pais para comunicar que foi escolhido e só que daí, como concorreu a escola toda e tinha que escolher um para representar a escola, foi escolhido um do 9 ano né? Mas foram bons textos que foram produzidos em sala (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

A professora de educação física ressalta que a criatividade é parte do aprendizado e relata um caso de um aluno da escola com dificuldades no aprendizado, e que apresenta melhor desempenho por meio das atividades lúdicas. A professora de português defende que a criatividade do aluno seja percebida nas mais diferentes atividades realizadas, e que merecem ser reconhecidas e incentivadas.

As brincadeiras também são reconhecidas como um método efetivo. No entanto, também é salientada pelo professor de geografia a importância do domínio da atividade e da turma, para que a brincadeira não perca seu objetivo na disciplina.

Aqui tem que ter um tato, né? Não é todo professor que consegue realizar isso porque isso é uma condição do professor. [...] Eu particularmente gosto sempre de fazer analogias com a vivência deles, né? Com as brincadeiras, e eles gostam muito disso. E tendem a prestar mais atenção nas aulas (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

Igual eu falei, a gente pode trabalhar diferentes metodologias para explicar um conteúdo, então eu acho que é importante também para que não fique uma coisa metódica, só conteudista. Então é importante também que, em alguns momentos, a gente possa fazer um momento de descontração, de perguntas e respostas, de trabalhar como o soletrando. Aqui nós temos alguns desses jogos lúdicos, né? Soletrando tem outras brincadeiras que, às vezes, a gente desenvolve em sala para estimular, incentivar também (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

A professora de português ressalta a importância das aulas não se fixarem nos métodos tradicionais, explorando apenas a exposição de conteúdo em sala de aula, mas também que as brincadeiras sejam utilizadas para estimular e incentivar os alunos.

Professores e alunos nas redes sociais

Os professores não são adeptos à participação em grupos nas redes sociais com a presença dos alunos. Segundo eles, essa relação tende a ser mal interpretada pelos alunos, muitas vezes refletindo negativamente na relação aluno-professor. No entanto, dois professores são abertos a responderem as dúvidas dos alunos via Facebook.

Não, eu prefiro evitar, porque muitos alunos confundem a amizade, se bem que temos aqui os primeiros anos, são mais velhos, né? Eu prefiro evitar. Eu tenho contato com eles na rua, converso, mas evito rede social demais, porque professor de educação física, os alunos são muito grudados e, às vezes, confundem as coisas. Então é melhor... Tem muitos professores aí que tem amizade com alunos, eu tive antes, tive problemas e preferi não ter mais (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA02).

A Escola não adota essa prática. Particularmente eu não verifico isso, eu tenho contato com alguns alunos, mas via Whatsapp ou Messenger. Na verdade no Messenger, o Whatsapp eu não utilizo com eles, a gente conversa um pouquinho, inclusive eu tenho uma relação muito boa com os alunos de planejamento de aula: - olha, o que você pensa? Tá chata a aula? Tá legal? O que a gente pode fazer? Mas isso é no Messenger, do Facebook, mas grupo de rede social a gente não tem mesmo. A escola não criou essa metodologia (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, ESCOLA02).

Todos os que me adicionam eu aceito no Facebook. Então, às vezes, a gente resolve alguma coisa no Messenger do Face, mas o Whatsapp eu acho que é um pouco mais pessoal. São pouquíssimas, algumas alunas que eu tenho mais afinidades, duas ou três, que eu tenho contato no Whatsapp. Mas os demais alunos eu converso, no que precisar eles podem me procurar (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA02).

Apesar das ocorrências do uso do celular em momentos inapropriados nas escolas, os professores dizem que não se trata de um problema de difícil resolução. O diálogo se apresenta como método eficiente na existência desse conflito no ambiente escolar. Além do mais, os professores também dizem contar com o monitoramento de todos os alunos na sala de aula, uma vez que é comum a advertência de castigo a toda turma. Aqueles professores que se declaram mais abertos ao uso do celular na escola, ressaltam a importância do seu uso estar totalmente voltado a fins educacionais.

Síntese: Contrapondo as escolas

As duas escolas disponibilizam alguns equipamentos de mídias digitais para serem utilizados pelos professores na ministração das aulas. Na Escola01 é notável melhor estrutura na disponibilização desses dispositivos em sala de aula, enquanto que na Escola02 os equipamentos são escassos e precisam ser revezados entre os professores. Os professores reconhecem que o rendimento e aprendizado dos alunos apresenta mais qualidade quando há o uso das mídias digitais na ministração do conteúdo em sala de aula. Entretanto, atentam para a necessidade de uso do material tradicional de ensino.

É de comum acordo, entre os professores das duas escolas, certa cautela na participação com alunos em grupos de redes sociais. Os professores comentam que muitas vezes há um desvio do objetivo inicial do grupo, perdendo então a finalidade de suporte ao ensino escolar. Em alguns casos, esses grupos podem existir para alguma tarefa específica, com prazo de validade. O fato mais comum relatado pelos professores é que se tenha o contato do líder da sala e, por meio do líder, as informações são repassadas aos demais colegas, sobretudo na Escola01. Em casos mais específicos, alguns professores mantêm contato via Facebook, respondendo questionamentos via Messenger. O Whatsapp se restringe apenas aos alunos em que os professores depositam maior confiança e julgam ter mais afinidades. Também foram mencionados casos em que alguns professores mantêm contato com alguns pais via redes sociais. Há divergência de respostas entre as escolas 01 e 02, devido ao fato de a Escola01 possuir um portal de comunicação com pais e alunos, e a Escola02 se limitar ao uso das redes dos professores.

O uso de atividades lúdicas, como o uso de brincadeiras e incentivos a criatividade resultam, segundo os professores, em aulas mais dinâmicas. De modo que são utilizadas pelos professores como uma forma de deixar as aulas menos maçantes. No entanto, reafirmam a importância do domínio do professor sobre a sala, e do cuidado para que essa metodologia não se torne muleta.

O uso do celular é proibido em sala de aula nas duas escolas, salvo as exceções em que o professor direciona alguma atividade com o uso do dispositivo. Há a disponibilidade de mídias digitais nas duas escolas, dentro das limitações de cada estrutura. Os professores não encaram essas mídias como uma metodologia central de ensino, destinando sempre a elas a característica de suporte. É de comum acordo entre os professores que as mídias digitais e atividades carregadas de ludicidade despertam e mantêm a atenção dos alunos, e acreditam que essas atividades devam ser incentivadas. Também é descartado entre os professores o uso de grupos nas redes sociais com a presença dos alunos, optando pelos métodos tradicionais de comunicação.

Merece especial atenção nessa síntese o fato de que os professores reconhecem a importância das mídias digitais e do celular para acesso à informação e pesquisa, e também para a o exercício da criatividade, mas parecem concordar que o celular é um problema na sala de aula, como também parecem concordar com as proibições, repreensões e repressões quanto ao uso do dispositivo em momentos não autorizado. Apenas um professor comentou a importância do celular e a necessidade de cursos de formação para professores quanto ao uso pedagógico dessa ferramenta. Essa aparente contradição talvez tenha relação com a falta de uma pedagogia específica, com o medo, uma vez que os jovens são reconhecidamente mais espertos no manuseio dessa tecnologia, assim como há proibições legais, normas assumidas pelas escolas e inúmeras reportagens e artigos científicos debatendo os malefícios do uso constante e não acompanhado por adultos de aparelhos digitais por crianças. A rigor, toda criança não acompanhada pelos adultos responsáveis ao longo de seu desenvolvimento está sujeito a inúmeros malefícios. Reportagens e artigos científicos são também abundantes sobre isso. A questão parece, nesse caso, estar mesmo em saber como racional e pedagogicamente utilizar essa ferramenta.

5.2.4. Questionário

Uma das etapas dessa pesquisa consistiu na aplicação de um questionário com as turmas participantes. Pelo fato dessa pesquisa estar submetida aos critérios do comitê de ética, e só ser permitida a participação dos alunos que tivessem a autorização dos pais, nessa etapa

da pesquisa foi necessário reunir os grupos autorizados em outros espaços. Na turma do 6º ano da Escola01, utilizamos uma sala de aula sem uso para a aplicação do questionário, bem como para a realização do grupo de discussão. Com a turma do 7º ano foi utilizada a sala de leitura da escola. Na Escola02 foi utilizada a biblioteca como espaço para aplicação do questionário e realização do grupo de discussão com as duas turmas participantes.

5.2.4.1. Questionário com alunos da Escola01

A criatividade e as mídias digitais na escola

Em uma pergunta aberta foi questionado aos alunos qual era a primeira coisa que vem a cabeça deles quando se fala em criatividade. Na turma do 6º ano da Escola01 as diversas respostas conduziram à concepção de criar alguma coisa, citando poemas, desenhos e demais coisas relacionadas à arte. “Criar, pensar refletir” (ALUNA 13, ESCOLA01, 6º ANO). Na turma do 7º ano, as respostas seguiram a mesma linha do 6º ano, sendo citada em várias dessas respostas a matéria de artes. “A criatividade são ideias diferentes, inovadoras” (ALUNA 1, ESCOLA01, 7º ANO).

Em outra pergunta aberta, questionamos a existência de atividades que exigem o uso da criatividade na escola. Nessa questão eles poderiam dizer quais as disciplinas que mais trabalham a criatividade em sala de aula, podendo citar quantas julgassem necessárias. Na turma do 6º ano, todos os participantes disseram que sim, há atividades criativas nas aulas. Dez alunos citaram artes como a matéria que mais incentiva o uso da criatividade; três citaram Português; três citaram Filosofia; uma aluna respondeu que a criatividade é exigida em atividades em que os alunos fazem desenhos e poemas; e um aluno disse usar a criatividade para fazer poemas e textos. No 7º ano, todos os alunos da Escola01 também responderam que sim. Quatro alunos citaram artes como a disciplina que incentiva essas atividades; dois alunos citaram redação; um aluno citou leitura; e uma aluna citou educação física.

Também foi perguntado sobre o uso de fotografias, músicas, desenhos e vídeos nas explicações dos professores em sala de aula¹². Todos os 14 alunos do 6º ano responderam que sim. Uma aluna disse que todas as matérias utilizam esses recursos; um aluno disse que esses recursos são utilizados na maior parte das disciplinas; quatro alunos disseram que todas as disciplinas utilizam esse recurso, com exceção de Educação Física; seis alunos citaram Ciências como uma disciplina que utiliza esses recursos; quatro citaram Geografia; quatro

¹² O número de respostas foram superiores ao número de participantes devido à possibilidade de escolher mais de uma alternativa nessa pergunta.

citaram Artes; seis citaram Português; dois citaram Matemática; dois citaram História; dois citaram Inglês e uma aluna citou Espanhol. Os cinco alunos do 7º ano também respondeu que sim. Sobre as disciplinas que utilizam esses recursos, três alunos citaram Ciências; uma aluna citou Português, uma aluna citou Artes; um aluno citou Geografia; uma aluna citou História e um aluno respondeu que “sim, todas elas usam um telão para explicar o conteúdo” (ALUNO 4, ESCOLA01, 7º ANO).

Ainda nesse tema, foi questionado aos alunos se na escola existem atividades em que são exigidas as criações de vídeos, músicas, fotografias ou desenhos. No 6º ano da Escola01 dois alunos disseram não existir essa prática na escola. Doze alunos responderam que sim. Desses, sete alunos citaram uma atividade que resultou na criação de um vídeo *Stop Motion*, um aluno citou a realização de trabalhos utilizando *Power Point*, um aluno citou o uso de *pen drive* e ainda a criação do vídeo *Stop Motion*. No 7º ano, três alunos deram respostas afirmativas nessa questão e citaram os desenhos produzidos nas aulas de artes. Um aluno disse que não e um não respondeu a essa questão.

O uso do celular

Sobre o celular, foi questionado se os alunos do 6º ano possuíam o aparelho, quem os presenteou com o primeiro celular, e qual foi a idade em que ganharam o primeiro celular. Na Escola01, apenas um aluno disse não possuir celular, enquanto 13 disseram ter o dispositivo. Desses 13, cinco responderam ter ganhado o primeiro celular do pai, quatro disseram ter ganhado dos pais, um aluno disse ter ganhado da avó, um disse ter recebido da tia, um ganhou da mãe e um aluno disse ter comprado o primeiro celular com suas próprias economias. Sete alunos disseram ter o primeiro celular aos setes anos, quatro alunos aos dez anos, um aluno aos oito anos e um não respondeu a idade em que ganhou o primeiro celular. No 7º ano, os cinco alunos disseram possuir celular. Dois disseram ter ganho o primeiro celular do pai, um disse ter ganhado da madrinha, um respondeu ter ganhado da avó, e um aluno disse que achou o primeiro celular numa gaveta em casa. Dois alunos disseram ter oito anos quando ganharam o primeiro celular, um disse ter 11 anos, um disse ter quatro anos e um disse ter sete anos quando ganhou o primeiro aparelho.

Perguntamos aos alunos quais são os dispositivos digitais que eles possuem além do celular em uma questão¹³ onde eles poderiam marcar várias alternativas. No 6º ano, nove

¹³ O número de respostas foi superior ao número de participantes devido a possibilidade de escolher mais de uma alternativa nessa pergunta.

alunos disseram ter *tablet*; nove disseram videogame, sete disseram ter computador; dois disseram ter MP4. Nessa mesma questão, no 7º ano, um aluno disse ter DVD, um disse ter câmera fotográfica, dois disseram ter *tablet*, quatro disseram possuir videogame, três disseram ter computador e um disse ter *walkman*.

Em outra questão foram apresentadas aos alunos várias afirmações sobre o uso do celular e os alunos poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias. Entre os 14 alunos do 6º ano da Escola01 que responderam ao questionário, as afirmações **sobre o uso do celular** “é o aparelho digital mais utilizado por mim” teve doze marcações; oito participantes marcaram a afirmação “levo para todos os lugares que vou”; oito marcaram “levo sempre o celular para a escola”. **Sobre o que o aluno faz com o celular**, nove marcaram a afirmação “realizo a maioria das minhas atividades na internet utilizando o celular”; dez marcaram “é a forma que mais utilizo para falar com meus amigos”; 14 marcaram “gosto muito porque têm várias utilidades”; 12 marcaram “me ajuda em minhas atividades de estudo”; 13 marcaram “substituíu o meu uso de outros dispositivos como câmera fotográfica, despertador, computador, etc” e onze marcaram “utilizo para acessar as redes sociais”. **Quanto aos problemas decorrentes do uso do celular**, dez marcaram a afirmação “minha família tenta controlar meu tempo de uso do celular”; cinco marcaram “uso menos porque minha família controla meu tempo de uso”; três marcaram “tira a minha atenção dos estudos”; cinco alunos marcaram “gasto tempo demais nele”; um marcou “faz com que eu encontre meus amigos menos vezes pessoalmente”; sete marcaram a afirmação “é um vício” e um aluno marcou “não utilizo o celular”

Os cinco alunos do 7º ano, nas afirmações **sobre o uso do celular**, “é o aparelho digital mais utilizado por mim” teve três marcações; dois participantes marcaram a afirmação “levo para todos os lugares que vou”; um marcou “levo sempre o celular para a escola”. **Sobre o que o aluno faz com o celular**, três marcaram “realizo a maioria das minhas atividades na internet utilizando o celular”; três marcaram “é a forma que mais utilizo para falar com meus amigos”; quatro marcaram “me ajuda em minhas atividades de estudo”; um marcou “substituíu o meu uso de outros dispositivos como câmera fotográfica, despertador, computador, etc”; um marcou “gosto muito porque têm várias utilidades”; dois marcaram “utilizo para acessar as redes sociais”. **Quanto aos problemas decorrentes do uso do celular**, cinco marcaram “minha família tenta controlar meu tempo de uso do celular”; dois alunos marcaram “uso menos porque minha família controla meu tempo de uso”; três marcaram “tira a minha atenção dos estudos”; três alunos marcaram “gasto tempo demais

nele”; dois marcaram “faz com que eu encontre meus amigos menos vezes pessoalmente” e três marcaram a afirmação “é um vício”.

5. 2.4.2. Questionário com alunos da Escola02

A criatividade e as mídias digitais na escola

Na questão sobre a primeira palavra que vem à cabeça quando se fala em criatividade, os alunos do 6º ano citaram atividades relacionadas com a criação de alguma coisa. A palavra “desenho” estava presente na maioria das respostas. No 7º ano as respostas seguiram a mesma concepção do 6º ano, citando desenhos, criação de histórias e outras atividades relacionadas à arte. “Desenhos, criar algo, historias” (ALUNA 7, ESCOLA02, 7º ANO).

Sobre a existência de atividades que exijam o uso da criatividade na escola, todos os oito alunos do 6º ano responderam que sim. Seis alunos citaram Artes como a disciplina que mais exige o uso da criatividade; uma aluna disse que a criatividade é exigida quando faz desenhos, textos ou pinta alguma coisa; e uma aluna respondeu que “sim, quando é para fazer desenho. Eu sou um pouco meio lélé nessas coisas, mas eu faço”. (ALUNA 7, ESCOLA02, 6ºANO). No 7º ano, todos oito os alunos também responderam¹⁴ haver atividades que exijam o uso da criatividade na escola. Quatro alunos citaram Português como uma matéria que promove essas atividades; um aluno citou Geografia; quatro alunos citaram Artes; seis alunos citaram Espanhol; dois alunos citaram História; dois citaram Ciências, e um aluno citou Matemática.

Sobre o uso feito por professores de fotografias, músicas, desenhos e vídeos na explicação de conteúdo escolar em sala de aula, todos os oito alunos do 6º ano responderam sim nessa questão¹⁵. Cinco citaram História como uma disciplina que utiliza esses recursos; sete citaram Espanhol; sete citaram Português; um aluno citou Geografia; três alunos citaram Ciências e dois alunos citaram Artes. No 7º ano, sete alunos responderam que sim, e um aluno disse que não. Dois alunos citaram Espanhol como uma disciplina que utiliza esses recursos durante as aulas; quatro citaram Português; cinco citaram História; dois alunos citaram Artes; uma aluna citou Geografia, e uma aluna disse que todas as disciplinas utilizam esses recursos.

Foi questionado aos alunos se na escola existem atividades em que sejam necessários a criação de vídeos, músicas, fotografias ou desenhos. No 6º ano da Escola02, três alunos

¹⁴ O número de respostas foram superiores ao número de participantes devido à possibilidade de escolher mais de uma alternativa nessa pergunta.

¹⁵ O número de respostas foram superiores ao número de participantes devido à possibilidade de escolher mais de uma alternativa nessa pergunta.

responderam não haver essas atividades na escola, enquanto cinco disseram haver. Sendo citada por três alunos a criação de música sobre conteúdo de matemática e um aluno citou a ocorrência da criação de desenhos e a criação da música na aula de matemática. No 7º ano, três alunos disseram que não, e cinco disseram que sim. Desses cinco, três citaram a produção de desenhos, um aluno citou um trabalho sobre os indígenas e fotografias, e um aluno citou desenhos e pinturas feitos nas aulas.

O uso do celular

Sobre o celular, questionamos aos oito alunos do 6º ano e aos oito alunos do 7º ano se possuíam o aparelho, quem os presenteou com o primeiro celular, e com que idade ganharam o primeiro celular. Na turma do 6º ano, um aluno respondeu não ter o celular, e sete alunos responderam possuir o aparelho. Desses sete, três disseram ter ganhado o primeiro celular do pai, dois disseram ter ganhado da mãe, um disse ter ganhado do tio e um disse ter ganhado da avó e da madrinha. Dois alunos não responderam qual foi a idade em que tiveram o primeiro celular, dois disseram ter ganhado aos oito anos, um aluno aos dez anos, um aluno aos nove anos e um aluno disse ter ganhado aos 11 anos. No 7º ano, um aluno respondeu não ter o celular e sete disseram possuir o aparelho. Três alunos disseram ter ganhado o primeiro celular do pai, três alunos disseram ter ganhado da mãe, e um aluno disse ter ganhado dos pais. Sobre a idade em que ganharam o primeiro dispositivo, dois disseram aos 11 anos, um disse aos cinco anos, um disse aos oito anos, um disse aos nove e dois não disseram qual a idade quando ganharam o primeiro celular.

Perguntamos aos oito alunos do 6º ano quais são os dispositivos digitais que eles possuem além do celular¹⁶. Dois alunos não responderam, dois alunos disseram não possuir outros dispositivos, três disseram possuir videogame, dois responderam possuir *tablet*, um aluno disse ter computador. No 7º ano, um aluno disse ter TV, dois disseram ter *tablet*, quatro disseram ter videogame e dois disseram ter computador. Nessa questão era permitida a marcação de mais de uma alternativa.

Em uma questão foram também apresentadas a esses alunos várias afirmações sobre o uso do celular e os alunos poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias. No 6º ano, entre os oito alunos a **afirmação sobre o uso** “é o aparelho digital mais utilizado por mim” teve oito marcações; sete participantes marcaram a afirmação “levo para todos os lugares que vou”; dois marcaram “levo sempre o celular para a escola”. **Já quanto ao modo de usar,**

¹⁶ O número de respostas foram superiores ao número de participantes devido à possibilidade de escolher mais de uma alternativa nessa pergunta.

quatro marcaram “realizo a maioria das minhas atividades na internet utilizando o celular”; oito marcaram “é a forma que mais utilizo para falar com meus amigos”; seis marcaram “gosto muito porque têm várias utilidades”; oito marcaram “me ajuda em minhas atividades de estudo”; quatro marcaram “substituiu o meu uso de outros dispositivos como câmera fotográfica, despertador, computador etc.”; um aluno marcou “não gosto muito, mas todo mundo usa e eu também”; cinco marcaram “utilizo para acessar as redes sociais. **Quanto aos problemas decorrentes do uso**, cinco marcaram “minha família tenta controlar meu tempo de uso do celular”; um aluno marcou “uso menos porque minha família controla meu tempo de uso”; três marcaram “tira a minha atenção dos estudos”; quatro alunos marcaram “gasto tempo demais nele”; três marcaram “faz com que eu encontre meus amigos menos vezes pessoalmente” e quatro marcaram a afirmação “é um vício”.

Entre os oito alunos do 7º ano, nas afirmações **sobre o uso do celular**, “é o aparelho digital mais utilizado por mim” teve sete marcações; cinco participantes marcaram a afirmação “levo para todos os lugares que vou”; cinco marcaram “levo sempre o celular para a escola”. **Sobre o que o aluno faz com o celular**, quatro marcaram “realizo a maioria das minhas atividades na internet utilizando o celular”; quatro marcaram “é a forma que mais utilizo para falar com meus amigos”; sete marcaram “me ajuda em minhas atividades de estudo”; dois marcaram “substituiu o meu uso de outros dispositivos como câmera fotográfica, despertador, computador etc.”; dois alunos marcaram “ não gosto muito, mas todo mundo usa e eu também”; cinco marcaram “utilizo para acessar as redes sociais”; os oito participantes marcaram “gosto muito porque têm várias utilidades”. **Quanto aos problemas decorrentes do uso do celular**, cinco marcaram “minha família tenta controlar meu tempo de uso do celular”; um aluno marcou “uso menos porque minha família controla meu tempo de uso; dois alunos marcaram “gasto tempo demais nele”.

Síntese: Os alunos e a criatividade, as mídias digitais e o uso do celular,

A criatividade mostra-se com um significado comum a quase todos os alunos: artes. Ao buscarmos o conceito da palavra no dicionário Aurélio¹⁷, veremos que o significado da palavra se refere à capacidade de criar ou inventar alguma coisa, a habilidade de desenvolver ideias originais. Poucos alunos responderam algo no sentido literal da palavra. Essa questão foi abordada no questionário autoperenchível, em que, junto a essa pergunta, havia várias outras pertinentes ao tema escolar e as mídias digitais. Considerando que a pergunta pedia ao

¹⁷ <https://dicionariodoaurelio.com/criatividade> Acesso em 11/02/2019

aluno que escrevesse a primeira coisa que viesse à sua cabeça quando se fala em criatividade, o aluno pode ter gerado o primeiro *insight* relacionado à criatividade na escola. Talvez, por esse motivo, a palavra artes tenha surgido como referência à disciplina escolar com maiores índices de atividades desenvolvidas requerendo a criatividade. Por outro lado, também devemos considerar que talvez os alunos de fato não saibam ao certo o significado da palavra, de modo a associá-la a atividades artísticas, popularmente dadas como criativas. Não reconhecendo a presença da criatividade em outras áreas da vida cotidiana, e nas atividades diárias de pessoas comuns com as quais convivem, bem como em suas próprias ações e hábitos.

Artes é citada pela maioria dos alunos da Escola01, quando foram questionados sobre quais disciplinas mais fazem uso de atividades que exijam a criatividade. Na Escola02, a turma do 6º ano compactua com a Escola01, enquanto a turma do 7º ano da Escola02 classifica Artes como a segunda disciplina que mais faz uso da criatividade em sala de aula, atribuindo o pódio nesse quesito à disciplina de Espanhol. Esse posicionamento dos alunos quanto à disciplina de Artes e suas atividades relacionadas à criatividade em sala de aula corroboram com o que discutimos no parágrafo anterior. Nas duas turmas da Escola01, Ciências foi a disciplina mais citada pelos alunos no que condiz a utilização de fotografias, músicas, desenhos e vídeos nas explicações de conteúdo. Na Escola02, a maioria dos alunos do 6º ano citou Espanhol e Português. Já o 7º ano citou a disciplina de História como a que mais utiliza esses recursos midiáticos nas explicações de conteúdo em aula. Percebemos que Espanhol é a resposta do 6º ano da Escola02 tanto para a questão da criatividade em sala de aula quanto ao uso de recursos de mídias digitais pelo professor. É possível dizer que esses alunos enxerguem semelhança entre o uso das mídias digitais e estímulos à criatividade em sala de aula.

Sobre a produção de vídeos, músicas, fotografias ou desenhos pelos alunos na escola, O 6º ano da Escola01 citou a criação de um *Stop Motion* a partir de fotografias, e realização de trabalhos usando o Power Point. Já o 6º ano da Escola02 citou a criação de uma música sobre o conteúdo da disciplina de matemática e a criação de desenhos durante as aulas. As turmas do 7º ano das duas escolas citaram apenas os desenhos feitos durante as aulas. Nota-se que há a ocorrência de uma atividade criativa diferenciada do costume escolar nas duas turmas do 6º ano, enquanto que nas turmas do 7º ano permanecem as atividades comuns. Esse aspecto pode estar relacionado com a tradição da cultura escolar, em que é comum a redução dos elementos lúdicos na educação, a partir do avanço das séries de escolares.

Entre os 19 alunos da Escola01, apenas um respondeu não possuir o celular. Já na Escola02, entre os 16 alunos dois disseram não possuir o celular. Os alunos da Escola01 disseram ter ganhado o primeiro celular entre quatro e 11 anos de idade. Já os alunos da Escola02 responderam ter ganhado o primeiro celular entre cinco e 11 anos de idade. Na maioria dos casos, o celular foi um presente dos pais ou de algum familiar próximo. Não identificamos diferenças entre as turmas nesse aspecto. O pertencimento a diferentes grupos de consumo não apresenta expressiva disparidade quando se trata de possuir um celular. No entanto, quando se trata de outros dispositivos digitais, além do celular, são perceptíveis os modos como o pertencimento a diferentes grupos de consumo limitam a aquisição desses aparelhos. O computador, por exemplo, é citado por 10 dos 19 alunos da Escola01, enquanto na Escola 02, entre os 16 alunos, apenas três disseram possuir computador.

Todas as turmas apresentaram similaridade no que se refere ao uso do celular no dia-a-dia e na escola, sendo considerado por eles como o dispositivo digital mais utilizado. Sobre o que os alunos fazem quando usam o celular, também é comum entre todas as turmas a realização da maioria das atividades na internet utilizando o celular, a forma mais usada para falar com os amigos, bem como a substituição no uso de outros dispositivos digitais graças as muitas utilidades dispostas no celular. No que se refere aos problemas decorrentes desse uso, é compartilhado pela maior parte dos alunos o uso demasiado e o controle da família no tempo de uso.

Entre as duas escolas, apenas a turma do 7º ano da Escola02 não reconhece o uso do celular como um vício, não concorda que o celular tire a atenção dos estudos e considera que os encontros presenciais com os amigos não sejam reduzidos pelo uso do celular. Vejamos que o celular se apresenta como parte da identidade desses alunos. Um verdadeiro controle remoto do seu cotidiano, que possibilita o gerenciamento de suas atividades diárias, o contato online com outras pessoas, bem como uma infinidade de atividades ligadas ao seu entretenimento.

Também não podemos deixar de notar os aspectos negativos quanto o uso do dispositivo. Considerando as respostas dos alunos, percebemos que o uso demasiado do celular reflete diretamente como um vício, causando prejuízos na sua vida escolar, sendo necessária intervenção dos pais limitando o tempo de uso. Em contrapartida, ressaltamos que se houvesse a união desse dispositivo, que tanto atrai a atenção desses alunos, com o conteúdo escolar, poderia haver uma harmonia nesse aspecto sem o prejuízo em nenhum dos lados. Para tanto, seria necessária uma reestruturação nos padrões de ensino escolar, reconhecendo e utilizando o celular como uma ferramenta com muito a oferecer no processo de ensino

aprendizagem. A postura do 7º ano da Escola02 pode significar um amadurecimento e maior conscientização diante da atual política educacional, quanto aos momentos propícios ao uso do celular, de modo que o uso do dispositivo não resulte em nenhum aspecto negativo.

5.2.5. Grupos de Discussão

O grupo de discussão aconteceu após a aplicação do questionário, com cada turma separadamente. Na Escola01, solicitamos que os alunos formassem um círculo na sala onde estavam e na Escola02 o grupo foi realizado na biblioteca, onde ocupamos uma mesa grande e retangular. A discussão foi conduzida segundo um roteiro montado a partir das questões presentes nas entrevistas com os coordenadores e professores e também nos questionários respondidos anteriormente pelos alunos. Os temas foram sobre as mídias digitais na escola, tarefas escolares, família, vida social e preferências pessoais.

5.2.5.1. Discussão em Grupo com alunos da Escola01

Mídias digitais na escola

Foi unânime entre os 14 alunos do 6º ano participantes da discussão o fato de que as mídias devem ser utilizadas nas escolas. A ênfase de que esse uso deve ser moderado esteve presente na maior parte das falas dos alunos. De acordo com os alunos, as mídias digitais podem contribuir muito com o ensino escolar. Entretanto, o uso demasiado das mídias digitais pode atrapalhar a aprendizagem, pois, segundo eles, as mídias também causam distração e seu uso precisa ser consciente. “Eu acho que poderia usar de uma maneira, forma consciente, eu acho que não atrapalharia tanto o aprendizado, e sim ajudaria porque hoje em dia a gente está evoluindo com a tecnologia e acho que isso auxilia mais” (ALUNO 2, ESCOLA01, 6º ANO). “Eu acho que tem que ser controlado, porque de menos prejudica e de mais atrapalha, então tem que ser controlado para não ter problema, caso tenha algum exercício que o professor pedir, tem um dispositivo para você pesquisar e auxiliar, coisa que antigamente não tinha” (ALUNO 12, ESCOLA01, 6º ANO).

O 6º ano frisou que as mídias deveriam ser utilizadas com mais frequência, e desse modo iriam contribuir mais com o ensino. “Eu acho que poucos professores que usam com bastante frequência, eu acho que alguns poderiam usar com maior frequência e ajudar a gente aprender” (ALUNA 4, ESCOLA01, 6º ANO).

“É bem legal esse tipo de ensino, pois a pessoa acaba ficando mais esperta. É uma forma mais simples de explicar, porque quando a professora está explicando pode ocorrer alguma coisa e a pessoa ficar no mundo da lua,

acaba pensando em outra coisa e não presta atenção” (ALUNA 7 ESCOLA01, 6º ANO).

O grupo de cinco alunos da turma do 7º ano assentiu a necessidade do uso das mídias digitais em sala de aula. Para eles, essas mídias poderiam contribuir de diversas formas no ensino escolar e deveriam ser utilizadas com mais frequência. “Eu acho que poderia ser mais usada, tipo aqui na escola poderia ter mais computadores e a gente poderia ter aulas de informática, eu acho que seria bem legal” (ALUNA 1, ESCOLA01, 7º ANO). Ainda foram relatados benefícios ambientais com a substituição de material impresso por material digital. “E acho que os computadores e *tablets* deveriam substituir os livros, por exemplos, não precisaremos comprar mais livros e gastar papel com livros” (ALUNO 3; ESCOLA01, 7º ANO).

Brincadeiras com finalidade pedagógica

Outra unanimidade entre os alunos do 6º ano é a afirmação de que se aprende mais por meio de brincadeiras. A turma da Escola01 lamenta a baixa frequência desse método em sala de aula, e ainda frisou que muitos colegas não levam a sério essa metodologia e a brincadeira termina em bagunça. “Eu acho que as brincadeiras interessantes como aprendizado poderiam ser mais utilizadas, porque como é uma brincadeira, é uma forma mais divertidas de estudar e uma forma mais criativa e muito mais legal” (ALUNO 1, ESCOLA01, 6º ANO). “Eu acho que as brincadeiras ajudam porque sai um pouco do livro, que é uma coisa que hoje em dia as pessoas não gostam muito, então os professores que colocam essas brincadeiras em sala, eles têm o intuito de interagir com os alunos” (ALUNA 12, ESCOLA01, 6º ANO). “Bom, as brincadeiras são demais, porém tem pessoas que não levam a sério e acaba virando uma bagunça e não um aprendizado” (ALUNO 2, ESCOLA01, 6º ANO).

As opiniões se divergiram quando foi abordada a temática sobre o uso de brincadeiras como metodologia de ensino no 7º ano. Dois alunos alertaram para a bagunça que pode ser iniciada a partir de uma brincadeira, quando alguns colegas não respeitam a autoridade dos professores em sala de aula. Os demais ressaltaram os benefícios dessa metodologia ao ensino escolar. “Eu acho que não deveria ter porque a bagunça seria maior, apesar que seria algo legal para descontrair, iria ser bem mais cansativo pro professor” (ALUNO 5, ESCOLA01, 7º ANO). “Eu acho que seria muito importante porque iria ajudar no aprendizado” (ALUNA 5, ESCOLA01, 7º ANO).

Tarefas escolares

No que se refere às tarefas escolares, na turma do 6º ano três alunos afirmaram não ter ajuda de ninguém na realização das tarefas escolares. Os demais alternaram as respostas entre internet, pai e mãe. Os alunos que recebem a ajuda dos pais na hora de fazer a tarefa disseram ser comum os pais pesquisarem na internet quando não dominam o assunto da tarefa. “Internet e pai e mãe” (ALUNA 8, ESCOLA01, 6º ANO). “Minha mãe, mas às vezes minha mãe não sabe, aí ela vai na internet” (ALUNO 9, ESCOLA1).

No 7º ano, dois alunos afirmaram não receber a ajuda de ninguém, já os demais integrantes do grupo disseram não ter o costume de fazer a tarefa em casa, deixando, muitas vezes, para copiar de algum colega antes da aula. “Eu costumo fazer sozinha” (ALUNA 5, ESCOLA01, 7º ANO). “Ninguém me ajuda, mas antes das aulas começarem eu pego as respostas” (ALUNO 3, ESCOLA01, 7º ANO).

Outro ponto abordado foi o uso das mídias digitais enquanto fazem as tarefas da escola. Na Escola01, todos os alunos disseram ser comum usar alguma mídia enquanto são feitas as tarefas. Ainda disseram ser comum conversar com alguém que esteja por perto e usar o celular no momento da tarefa. Apesar de alguns dos alunos afirmarem não receber ajuda de outras pessoas na realização das tarefas, toda a turma do 7º ano declarou usar alguma mídia digital no momento em que faz as atividades escolares em casa. “Sim eu costumo fazer tarefa ouvindo músicas” (ALUNA 4, ESCOLA01, 7º ANO). “Eu faço tarefa e jogo vídeo game” (ALUNO 5, ESCOLA01, 7º ANO).

Família e vida social fora da Escola

Sobre o uso do celular quando estão com os amigos, os alunos do 6º e 7º anos responderam de modo positivo, alternando a frequência com que usam o celular nesses momentos. “A gente fica conversando, contando piada também. E a gente gosta de jogar vídeo game” (ALUNO 4, ESCOLA01, 6º ANO). “Assim, depende, porque quando eu saio com meus amigos é chato, né?” (ALUNA 2, ESCOLA01, 7º ANO). Entre as atividades preferidas do 6º ano e do 7º ano quando estão em grupo, conversar continua sendo a principal. Também costumam jogar no celular. O jogo *Free Fire* é o mais citado entre os meninos. A turma do 7º ano prioriza a conversa, mas não deixa de usar o celular nesses momentos. “Eu uso o meu celular com meus amigos e costumo conversar com eles” (ALUNO 3, ESCOLA01, 7º ANO). As atividades mais comuns dos alunos do 6º ano quando não estão em casa e não estão na escola se dividem em praticar luta, balé, teatro, shopping, natação. Quando não estão

na escola e não estão em casa, os alunos do 7º ano costumam passear no shopping com amigos ou com a família, ou visitar algum amigo.

Os familiares do 6º ano costumam estar conectados. Os alunos se dividiram nas respostas quanto à frequência em que os familiares costumam usar o celular. Para a maior parte deles, a família usa o celular o tempo todo, a minoria disse que a família costuma usar o celular de vez em quando. Na turma do 7º ano o uso frequente do celular é comum entre os familiares. “Minha mãe e meu pai usa bastante” (ALUNO 3, ESCOLA01, 7º ANO). “Meu pai é algo sério, porque ele tá me trocando pelo celular” (ALUNO 5, ESCOLA01, 7º ANO). Os alunos do 6º ano disseram sempre receber orientações dos pais quanto ao uso do celular e das mídias digitais em geral. Quando questionados sobre haver necessidade dessa orientação, a maioria disse não precisar, enquanto dois disseram ser necessário receber essa orientação.

Quando estão em casa, os alunos do 6º ano gostam de andar de patins, dormir, comer, mexer no celular, brincar com os irmãos e assistir série. Os alunos do 7º ano preferem assistir a filmes ou séries, jogar videogame. Nos momentos em família, os alunos do 6º ano gostam de comer, assistir a filmes e séries, socializar e jogar. Entre as atividades preferidas do 7º ano quando estão em família, a conversa se mostra como a atividade mais importante. “Quando eu fico em casa gosto de jogar, mas quando eu to com a família eu converso com eles” (ALUNO 3, ESCOLA01, 7º ANO).

5.2.5.2. Discussão em Grupo com alunos da Escola02

Mídias digitais na escola.

Sobre as mídias digitais na escola, os oito alunos do 6º ano participantes da discussão ressaltaram que elas devem ser utilizadas somente com finalidade pedagógica. Também foi acentuada a utilidade das mídias digitais como suporte às pesquisas, e o caráter explicativo que os filmes possuem para a assimilação de uma matéria escolar. “Para fins pedagógicos, ponto. Pesquisar, assistir filmes” (ALUNO 5, ESCOLA02, 6º ANO).

É assim, não tem quando passa algum texto, passa alguma coisa e a gente não entende. Então no filme ele refere a mais. Tipo, eu entendo a mais quando passa um filme. E eu acho que eles deveriam passar mais um filme, mais um vídeo. Porque eu sou meio lenta da cabeça. Porque tem gente que o raciocínio deles não é como dos outros. Pelo texto que lê e não entendeu, não foi exatamente como a professora queria, e no filme a gente ia entender. Porque quer ver passar um terror aí que todo mundo sabe exatamente do começo ao fim (ALUNA 1, ESCOLA02, 6º ANO).

Sobre a frequência no uso das mídias digitais em sala de aula, segundo os alunos do 6º ano isso reflete de forma positiva no aprendizado do conteúdo. De modo que facilita o entendimento e assimilação da matéria. “Eu acho que é bom porque tem muita gente lá da sala mesmo que tem dificuldade quando a professora passa na lousa, porque eles não entendem. Aí ajuda para caramba, né? Quando ela passa vídeo, um monte de coisa. Porque tem muita gente não aprende só falando” (ALUNO 7, ESCOLA02, 6º ANO).

Os oito alunos do 7º ano apresentaram opinião similar ao 6º ano e ressaltou a pesquisa na internet como um importante suporte no aprendizado, e a necessidade de aumentar a frequência de uso nas aulas. “Eu acho que deveria ser usada de segunda a sexta” (ALUNA 1, ESCOLA02, 7º ANO). “Eu acho que os aparelhos de mídias deveriam ser usados para nós podermos aprender um pouco mais” (ALUNA 2, ESCOLA02, 7º ANO).

Brincadeira com finalidade educacional

A respeito da afirmação de que se aprende mais por meio de brincadeiras, os alunos do 6º ano se mostraram receptivos ao uso da brincadeira como método de ensino e criticam a pouca frequência dessa metodologia em sala de aula. “Eu acho bom porque aprende mais” (ALUNO 2, ESCOLA02, 6º ANO).

Eu acho legal, porque é uma forma diferenciada da gente aprender, né? Bastante interessante. Quando a gente sai para fora é uma aula diferenciada. Todas as aulas, a gente fica na sala aí chega um professor e deixa a gente sair para fora, é mais legal, né? É uma aula diferenciada, a gente vai aprender, só que de outro jeito (ALUNO 3, ESCOLA02, 6º ANO).

Ainda relembram um episódio em que o professor de geografia propôs uma brincadeira em que foi solicitado que os alunos recolhessem algumas pedras no pátio da escola. No entanto, o objetivo da atividade parece não ter sido clara aos alunos. “Eu acho legal, mas uma vez o professor de geografia mandou a gente catar pedra, lá fora, sabe? Aí a gente catou as pedras, e ele não fez nada. Ele só jogou fora. Catei muita pedra e não valeu a pena” (ALUNA 8, ESCOLA02, 6º ANO). “No dia que a gente catou pedra pro professor de geografia encheu todas as minhas unhas de terra. Depois tive que limpar. Nunca tem brincadeiras. Ia ser bom se tivesse. Sem catar pedra. Catar pedra é muito ruim” (ALUNA 6, ESCOLA02, 6º ANO).

Na turma do 7º ano houve divergência de opiniões. Dos oito alunos participantes da conversa em grupo, três destacaram as formas como a bagunça poderia se instaurar a partir da brincadeira. Os demais abordaram as vantagens dessa metodologia. “Eu acho que sim porque

a dinâmica sempre ajuda” (ALUNO 4, ESCOLA01, 7º ANO). “Eu não acho que seria mais fácil com as brincadeiras porque as pessoas iam tudo bagunçar” (ALUNA 8, ESCOLA02, 7º ANO).

Tarefas escolares

No que se refere às tarefas escolares, no 6º ano três alunos disseram receber ajuda da família na hora de fazer as tarefas escolares. “Tem vez que eu peço ajuda para minha mãe, né? Mas quem me ajuda mais é a minha irmã a fazer a tarefa” (ALUNO 6, ESCOLA02, 6º ANO). Os outros cinco alunos disseram sempre fazer as tarefas sem a ajuda de ninguém. “Praticamente ninguém ajuda” (ALUNO 7, ESCOLA02, 6º ANO). No 7º ano, quatro alunos disseram sempre fazer as tarefas escolares sem o auxílio de ninguém. Três disseram receber a ajuda dos pais quando sentem necessidade, e um aluno afirmou não fazer as tarefas de casa. “Às vezes eu faço sozinha, mas às vezes minha mãe ou meu pai me ajuda” (ALUNA 7, ESCOLA02, 7º ANO). “No meu caso ninguém me ajuda porque meu pai volta muito tarde do trabalho aí eu fico sozinho em casa” (ALUNO 3, ESCOLA02, 7º ANO). “Ninguém, eu não faço tarefa” (ALUNO 8, ESCOLA01, 7º ANO).

Sobre o uso das mídias digitais enquanto fazem às tarefas da escola, no 6º ano os alunos disseram usar o celular para pesquisar na internet algo que não saibam da tarefa, ouvir música e também usar a calculadora nos exercícios de matemática. “Eu uso mais o celular para história e matemática. A professora de história mandou uma vez pesquisar sobre seleções, aí eu usei o celular da minha mãe. E matemática também, quando eu não sei a conta eu vou na calculadora” (ALUNO 7, ESCOLA02, 6º ANO). Outro ponto citado por três alunos da Escola02, é o uso das redes sociais enquanto fazem a tarefa. “Quando tem uma tarefa que é para mim fazer, e chega alguma mensagem eu paro de fazer a tarefa e vou mexer no celular. E no Facebook” (ALUNA 6, ESCOLA02, 6º ANO). No 7º ano, apenas um aluno disse não usar nenhuma mídia digital no momento em que faz as tarefas. Os demais usam com frequências distintas. “Uso às vezes” (ALUNA 7, ESCOLA02, 7º ANO).

Família e vida social fora da Escola

É comum em todo o 6º e 7º ano o uso do celular quando estão com os amigos. “Quando eu to com meus amigos, eu falo com eles mexendo no celular” (ALUNA 3, ESCOLA02, 6º ANO). Quando estão entre amigos, os alunos costumam usar o celular e outras mídias digitais. Aplicativos de jogos estão entre as brincadeiras preferidas dos meninos das duas turmas. As atividades citadas pelos alunos do 6º ano, quando não estão em casa, nem

estão na escola, são passear com familiares, visitar amigos, ir à praça e tomar banho na lagoa. “A gente gosta de brincar de esconde-esconde e brincar de queimada e a gente não usa o celular não” (ALUNO 4, ESCOLA02, 7º ANO). Um aluno mencionou o uso do celular para jogar com os amigos, entretanto o dispositivo não aparece como protagonista dos encontros. “A nossa brincadeira preferida é chutar lata, e quando nós não tem (temos) nada para fazer, nós joga (jogamos) *Free Fire*” (ALUNO 8, ESCOLA02, 7º ANO). Quando não estão em casa nem na escola, os alunos do 7º ano costumam visitar familiares e frequentar a praça do bairro. “Quando eu não to em casa eu to na casa do meu pai” (ALUNO 6, ESCOLA 2, 7º ANO). “Quando eu não to em casa ou não escola eu fico na praça” (ALUNO 5, ESCOLA02, 7º ANO).

Os alunos da Escola02 afirmam que os familiares usam o celular com muita frequência. “Minha mãe usa 24 horas, até o celular descarregar” (ALUNA 6, ESCOLA02, 6º ANO). Os alunos do 6º ano disseram não receber orientações dos pais para o uso do celular, e não acham necessário. No 7º ano, apenas uma aluna disse receber orientações e acha necessário receber orientação dos pais; quatro alunos disseram não receber nenhuma orientação nesse aspecto. Quatro alunos disseram que mesmo não recebendo orientação dos pais, acham importante que tenha. “Eu acho que sim, porque não devemos ficar muito tempo no celular” (ALUNA 1, ESCOLA02, 7º ANO).

Os alunos do 6º ano preferem dormir, assistir série, mexer no celular e navegar na internet quando estão em casa. Nos momentos em família, as respostas se dividem em se divertir, conversar, tirar foto com a família e dar risadas. Entre os alunos do 7º ano, a atividade preferida em família também é a conversa, enquanto a atividade preferida quando estão sozinhos em casa se divide em usar uma mídia digital, comer e dormir. “Eu também, quando tô em família, eu gosto de conversar. Não fico muito no celular, e quando tô sozinha eu fico comendo” (ALUNA 2, ESCOLA02, 7º ANO). “Eu fico sozinha, eu fico vendo TV e comendo, e quando eu to com a família nós fica (ficamos) conversando” (ALUNA 7, ESCOLA02, 7º ANO).

O uso de atividades lúdicas, com o uso de brincadeiras e incentivo à criatividade é visto pelos alunos como benéficos ao aprendizado. Entretanto, há algumas opiniões diversas, que manifestam preocupação quanto ao comportamento da turma nessas atividades: podem perder a fundamentação em meio à bagunça feita pelos colegas. De modo geral, o uso do celular e das mídias digitais é uma prática unânime entre todos os participantes do 6º ano. A preferência pelas mídias digitais como metodologia de ensino também se apresenta nas duas turmas, bem como a opção por aprender a partir do uso de brincadeiras. O celular está

presente na maioria das atividades diárias dos alunos e de seus familiares. No entanto, quando estão com a família ou com amigos, a predileção pela conversa e socialização é presente, mesmo que o celular não seja descartado nesses momentos. A vida social se diferencia em cada escola, podendo ser notado traços da hierarquia social das famílias.

5.2.6. Professores e alunos pensam de modo semelhante, mas se distanciam no caminhar

São perceptíveis, a partir da fala de alguns professores, como a atividade midiática ainda está muito ligada ao caráter de diversão e, conseqüentemente de desobrigação. É um lazer. Introduzir a atividade lúdica criativa com o suporte das mídias digitais no cotidiano escolar ainda é tido como uma forma de chamar atenção. Um agrado aos alunos, tirar a aula da monotonia por alguns instantes, mas logo se retorna aos métodos tradicionais de ensino. Algo como uma isca. Uma bala doce. Desperta a atenção, mas logo se volta ao tradicional.

Uma professora disse que não dá para ficar só usando esse método lúdico, outra disse que não pode ficar usando muito porque não há muito tempo de aula. Essas falas nos levam a questionar as próprias afirmações dos professores quando dizem que o rendimento do aluno é maior quando se usam esses métodos lúdicos. Se eles mesmos afirmam perceber melhor rendimento e ao mesmo tempo dizem que não se pode ficar apenas nesses métodos, onde estaria a lógica de ensinar de um modo que os próprios reconhecem como maçante? Ainda mais tendo a consciência que seu trabalho apresenta mais resultado positivo quando usa um método não tradicional. É contraditório. No entanto, também temos que considerar toda a cultura escolar nesse processo de ensino-aprendizagem. Adotar esses métodos lúdicos como principais iria contra toda uma corrente que não aceita a junção entre obrigação e a diversão. Assim, enquanto não há alteração nesse cenário os educadores usam as atividades midiáticas como um modo de recompensar os alunos, uma injeção de ânimo perante todo o tédio trazido pelos métodos tradicionais.

Todos os alunos participantes concordaram com a necessidade do uso das mídias nas escolas. As duas turmas do 6º ano formulam um discurso em torno do uso das mídias digitais de forma consciente, em que o aprendizado seja o foco desse uso, descartando o uso na escola para fins que não sejam educacionais. Para eles, se essas mídias forem utilizadas de forma discriminada, o seu objetivo é liquidado e a distração toma o lugar do aprendizado. As falas em torno desse tema levam ao entendimento de que os métodos tradicionais de ensino não devem ser descartados. Na concepção dos alunos do 6º ano, o uso das mídias digitais com finalidade educacional atua como grandes suportes no aprendizado por apresentar características que favorecem a facilitação do entendimento do conteúdo ministrado pelo

professor. No entanto, devem dinamizar o ensino junto a essas novas ferramentas, de modo que haja o equilíbrio.

Nos 7º anos também há semelhanças nos discursos das diferentes escolas. Essas duas turmas expressam a necessidade da utilização das mídias digitais em sala de aula, e reafirmam como a maior frequência no seu uso pode apresentar resultados positivos no ensino escolar. Para eles, essas novas ferramentas devem substituir os tradicionais instrumentos de ensino. É recorrente entre as turmas do 6º e 7º ano a opinião de que a frequência no uso das mídias reflete diretamente na qualidade no aprendizado. Segundos esses alunos, as mídias utilizadas pelos professores das duas escolas em sala de aula praticamente se limitam ao computador, projetor multimídia e aparelho de som. Os mesmos aparelhos utilizados por algumas gerações anteriores em sala de aula. Ou seja, apesar do constante desenvolvimento tecnológico, o sistema educacional não atualiza suas ferramentas. E mesmo quando há uma atualização, por menor que seja, não há integração dessa atualização nos métodos de ensino do professor.

A Escola01 possui o quadro interativo, o ClassBuilder, a Escola02 possui a lousa digital. No entanto, o uso dessas ferramentas é muito limitado até mesmo nas falas dos professores. Durante o período de observação em sala de aula, nenhum dos professores fez uso dessas ferramentas em sala, além dos métodos tradicionais. Na Escola01, limitou-se ao uso do computador e do quadro interativo para exibir e algumas imagens; e na Escola02 houve apenas uma aula em que uma professora exibiu um filme.

Todos os professores participantes afirmam fazer uso da ludicidade, brincadeira e incentivo à criatividade durante suas aulas. Além de concordar com as contribuições dessas atividades ao aprendizado dos alunos. No entanto, os alunos citam a baixa frequência dessas atividades. As concepções desses alunos sobre a criatividade se assemelham em definições ligadas à criação de alguma coisa. Sendo majoritariamente citados os desenhos, e a disciplina de Artes se sobressaindo às demais. Com exceção da turma do 7º ano da Escola02, em que a matéria de Espanhol recebe mais citações do que a de Artes. Durante a observação na Escola02, acompanhei a aula de espanhol nas duas turmas participantes. A professora exibiu um filme na turma do 6º ano, uma animação sobre o dia dos mortos, já que se tratava da semana em que havia a comemoração do dia das bruxas no Brasil e do dia dos mortos no México. Na turma do 7º ano, essa mesma professora levou vários desenhos de caveiras mexicanas para os alunos colorir e estava confeccionando cortinas para a sala com aqueles desenhos. Já na Escola01, acompanhei apenas a aula de artes no 7º ano, e os alunos estavam ensaiando peças teatrais com o auxílio da professora. As peças seriam apresentadas em um evento cultural da escola, e alguns alunos usavam figurinos característicos de seus

personagens. Nessas duas aulas foi possível notar diferentes modos como os alunos expressam sua criatividade.

Ainda sobre as brincadeiras como uma forma de ensinar, os professores dizem usá-las para tirar a aula da monotonia, e reconhecem seu potencial educativo. Ainda há os professores que frisam a necessidade do controle do professor sobre a turma, para que a brincadeira em sala de aula atinja o seu objetivo no aprendizado. Quanto a isso, as opiniões se divergem entre os alunos. Os alunos do 6º ano concordam que a brincadeira potencializa a rapidez na aprendizagem, lamentam a pouca frequência e ainda ressaltam a falta de comprometimento de alguns colegas ao não levar a sério a proposta e contribuir para que se torne uma bagunça, perdendo o foco no objetivo da aprendizagem por meio da brincadeira. Os alunos do 6º ano da Escola02 ainda citam a falta de clareza no objetivo da brincadeira, quando proposta pelo professor. As opiniões dos alunos do 7º ano condizem com a opinião dos alunos do 6º ano. Todos enxergam vantagens nessa metodologia, no entanto não omitem as inconveniências que acompanham algumas dessas atividades.

Nesse aspecto, percebemos que há na fala de alguns professores a questão sobre controle da turma. Sobre a posição dos alunos do 6º ano da Escola02 quanto à falta de clareza no objetivo da atividade proposta, eles entendem que não há benefício algum em uma dinâmica que proponha uma atividade que objetiva o aprendizado, se o professor não for claro suficientemente à sua explicação.

A maioria dos alunos participantes possui celular, presente de familiares próximos. No entanto, não é comum que recebam orientações dos pais e responsáveis quanto ao uso desse dispositivo. A única turma a manifestar opinião a favor do recebimento de orientação dos pais foi do 7º ano da Escola02. Ainda assim, os alunos também disseram não ser comum receber esse tipo de orientação.

Entre as concordâncias sobre esse dispositivo, os alunos do 6º ano da Escola01 utilizam de suas funcionalidades para o auxílio nos estudos. Esse comportamento é similar ao 6º da Escola02. A maioria dos alunos do 6º ano não concorda que o celular tire a atenção dos estudos e considera o celular como o dispositivo digital mais utilizado. Entre os 7º anos, se destaca a afirmação de dispositivo digital mais utilizado, como também o controle da família sobre o uso desses alunos. Na turma da Escola02 ainda se destaca a afirmação do dispositivo como auxiliar nos estudos, não havendo marcações a respeito da atenção desviada dos estudos pelo uso do celular. Ainda nos 7º anos é comum a afirmação em que o celular é tido como um vício.

O celular ainda marca presença na realização das atividades escolares das quatro turmas. Em diferentes frequências, entre o 6º e o 7º ano, o celular aparece como suporte na pesquisa das tarefas e como atividade secundária, pois os alunos costumam ouvir músicas enquanto fazem as atividades, além de jogar videogame e acessar as redes sociais. Também é comum o uso do celular quando estão com os amigos em atividades fora da escola. No entanto, nesse contato presencial, a conversa ganha o papel de protagonista, de modo que o celular atua como um auxiliar de produção de pauta.

Entre as atividades realizadas pelos alunos em espaços longe de casa e da escola, o celular também marca presença. Seja em passeios no shopping, aula de teatro, balé, ou prática de luta realizada pelos alunos da Escola01, ou seja na praça, no banho de lagoa e visita a amigos e parentes feitas pelos alunos da Escola02. Os jogos no celular, conversas e o jogo de bola compõem as preferências dos alunos da Escola01 quando estão com os amigos. Já os alunos da Escola02, além das similaridades com os alunos da Escola01, também gostam de brincar de pega-pega, chutar lata, esconde-esconde e queimada.

A conectividade apresentada pelos alunos pode ser um reflexo da convivência familiar, uma vez que todos declaram suas famílias como “superconectadas”. Ainda assim, nos momentos em família os alunos priorizam a conversa e fazer programas como passear em parques, visitar amigos e familiares e assistir a filmes e séries juntos.

As turmas do 6º ano apresentam muitas semelhanças em suas vivências nas duas escolas. Durante o período de observação, percebemos que seus hábitos se repetem em certos momentos. O uso do celular em sala de aula é pouco notado. A escola parece ser, na visão deles, um lugar de socialização. O contato com os amigos talvez seja o principal incentivo que os movem a ir à escola todos os dias. Em todo o tempo em que estão na escola é notável como esse grupo valoriza o contato presencial. Gostam de conversar com os amigos, compartilhar ideias, os memes, os vídeos que assistiram na internet durante o tempo que não estavam na escola. A escola parece ter se tornado um amplo espaço de aprendizado, que não vem apenas do ensino dos professores, mas também das trocas de experiências diárias realizadas entre os alunos. Há mais vestígios da inocência atribuída à infância na Escola01. O vocabulário e o comportamento são dois fatores que expressam as diferenças entre essas crianças, além do contexto social no qual esses grupos estão inseridos. Nas turmas do 7º ano o celular começa a aparecer com mais frequência em sala de aula. Nota-se a necessidade de tê-lo à vista. No entanto, não necessariamente usá-lo.

Nessas descrições é possível perceber similaridades e divergências entre os quatro grupos. O 6º ano da Escola01 é composto por alguns alunos mais novos do que o comum

nessa série escolar; possuem comportamentos e opiniões que refletem certa obediência e medo da punição. Fisicamente, apresentam características de crianças que ainda não entraram na puberdade. O 6º ano da Escola02 é composto por alguns alunos com idade superior ao esperado nessa série escolar. Possuem comportamentos e opiniões semelhantes ao de um grupo etário superior e fazem uso de palavrões, sem discriminação. Fisicamente, apresentam características de um adolescente entrando na puberdade, se vestem e usam acessórios não discriminados para essa faixa etária. O 7º ano da Escola01 também é composto por alunos mais novos do que o esperado nessa série. Possuem comportamentos e algumas opiniões que refletem desejo em se contrapor, mostrar-se impositivo. As características físicas demonstram uma criança em transição para a adolescência. O 7º ano da Escola02 também possui alunos com idade superior ao esperado nessa série. Apresentam comportamento e opiniões que traduzem um estágio mais avançado da infância para a adolescência. Já se vestem como adolescentes, e tentam se expressar como adultos.

6. Considerações Finais

A partir dos resultados apresentados nesse trabalho, é possível vislumbrar os modos como a ludicidade é enquadrada em padrões positivos no ambiente escolar. A criatividade possui significado similar entre os alunos das duas escolas participantes dessa pesquisa, e o seu incentivo produz resultados satisfatórios entre alunos e professores. Nesse mesmo conjunto, a brincadeira compõe esse agrupamento de elementos benéficos, tidos como diferenciais certos quando se trata do engajamento dos alunos em atividades escolares.

No entanto, também identificamos ressalvas no uso desses métodos. Entre os professores, houve o receio, por parte de alguns, em tornar todos esses elementos lúdicos como centrais na ministração das aulas, apesar de não ser negado em nenhum momento por eles os resultados proveitosos advindos da inserção desses elementos na metodologia de ensino. Entre as justificativas apresentadas está a falta de tempo na aula e a necessidade de utilização de outros métodos de ensino, reconhecidos por eles mesmos como maçantes. Nesse ponto, percebemos como a cultura escolar está enraizada em métodos que não acompanham o desenvolvimento da cultura de seu principal público. Por outro lado, os professores também apresentam como impedimento a falta de domínio do professor com a turma e a distração, principalmente quando se trata da utilização das brincadeiras, no desenvolvimento de alguma atividade que foge do padrão. Entre os alunos, há o total reconhecimento de modos e formas como um ensino baseado na ludicidade torna um modo de aprender mais leve, divertido e envolvente. Ainda assim, não deixam de reconhecer o comportamento de parte da turma como um obstáculo ao desejo do professor de trabalhar esse tipo de metodologia.

Nessa perspectiva, há consenso entre os professores das duas escolas quanto ao uso das mídias digitais em sala de aula, bem como as contribuições positivas associadas à ludicidade e a criatividade. Do mesmo modo, os professores garantem a utilização dessas ferramentas na ministração das aulas. Os alunos expressam consciência e receptividade a essa metodologia e criticam a baixa frequência no uso em sala de aula, principalmente por acreditarem no valor das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem.

A presença do celular é determinante nas rotinas de todos os alunos, sendo considerado o aparelho digital mais utilizado por eles, seja como suporte na realização das tarefas escolares, na realização de atividades na internet ou nos momentos de socialização com os amigos e a família. Mesmo que nesses momentos de socialização o celular atue enquanto ferramenta auxiliar. Na escola, seu uso é proibido durante a aula. Tendo o seu uso liberado durante o intervalo recreativo e demais momentos com ausência de atividade

obrigatória. O uso feito pelos alunos em momentos não autorizados não é incomum e, se repetitivo, gera penalidade.

As práticas desses alunos giram em torno da atividade midiática. Percebemos que há a vivência da cultura lúdica até mesmo nos momentos em que os alunos realizam as obrigações escolares. Conciliando a realização de uma obrigação com uma atividade de distração com caráter recreativo, como foi citado pelos alunos nos momentos em que fazem as tarefas de casa. Visto que a cultura lúdica é construída pelos indivíduos participantes (BROUGÈRE, 1998), percebemos que os alunos estenderam uma dimensão dessa cultura que contempla a educação. A dimensão educativa da cultura lúdica já foi produzida pelos alunos, e pode ser observada nos modos como cada um estuda em casa, enquanto ouvem músicas, jogam videogame e usam o celular em meio a atividades variadas.

Levando-se em conta as objeções de alguns professores no tocante à distração ocasionada pelo uso desgovernado das mídias digitais, mesmo durante uma atividade em sala de aula, percebe-se que o que realmente falta, no sentido de proporcionar um ensino enriquecido pelas diversas mídias digitais, é conhecimento por parte dos professores e orientação ao aluno. Esforços direcionados a educar para o uso das mídias digitais em sala de aula e concomitantemente inserir na prática escolar a cultura lúdica. Posto que a cultura lúdica é construída pelo aluno, o investimento de esforços em uma educação que o oriente a adicionar o ensino como elemento dessa cultura permitirá o estabelecimento de regras, assim como acontece nos jogos. “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 1998, p.5).

Para tanto, seria necessário que a escola derrubasse os muros estabelecidos entre a obrigação e a diversão, permitindo o livre acesso dessas duas dimensões nas salas de aula. Martins e Castro (2012) ressaltam como essa dinamização, a partir da adoção de recursos tecnológicos, permite ao educador a transformação da informação em conhecimento, visto que a comunicação e a educação são inseparáveis. Por meios de suas ferramentas, a comunicação auxilia a aprendizagem de incontáveis formas, além de proporcionar efetiva participação dos alunos nas relações de ensino e aprendizagem, conforme foi concordado pelos professores participantes deste estudo.

O espaço físico das escolas caracteriza uma distância entre elas, bem como a formação de grupos de consumo atendidos em cada uma das instituições de ensino. Esses fatores refletem diretamente nos modos de socialização vivenciados pelos alunos das diferentes escolas, bem como no comportamento de cada turma, sendo observados diferentes modos de

ser criança, ou vivenciar a infância. No decorrer desse trabalho, discutimos alguns conceitos relativos à criança e à infância. Heywood (2004) defende a definição de criança como sujeita a uma construção subordinada a contextos sociais, econômicos étnicos, entre outras variantes. Na Escola01 nos deparamos com crianças com idade inferior ao esperado para a série escolar que cursavam. Em contrapartida, na Escola02 ocorre o inverso. Encontramos crianças com idades superiores ao esperado nas séries escolares participantes da pesquisa. As diferenças no comportamento, vocabulário e vestimentas eram claramente visíveis durante nossa observação em campo. O comportamento dos alunos do 7º da Escola01, pertencentes a grupos de consumo mais beneficiados, demonstrava características consideradas mais próximas de uma criança do que os alunos do 6º ano da Escola02, estes mais adultos. Esse contraste é ainda mais impactante quando se compara o comportamento do 6º ano da Escola01 com a turma do 6º ano da Escola02. Os alunos do 6º ano da Escola01 apresentam fortes traços comportamentais que os ligaria até mesmo a grupos etários inferiores, enquanto os alunos do 6º ano da Escola02 apresentam uma postura mais sexualizada, desde as vestimentas até o vocabulário, consideradas inapropriadas para a faixa etária que pertencem. A turma do 7º ano da Escola02, ao contrário das demais turmas participantes, apresentam algumas condutas caracterizadas pela maturidade, no que tange à responsabilidade e compromisso. Entretanto, o comportamento sexualizado também foi expresso, ao mesmo tempo em que havia certa preocupação com a forma de se portar, desejando causar uma boa impressão durante o período em que nós permanecemos em observação na escola.

Tomando esses fatos, podemos verificar a ocorrência de diferentes formas de ser criança e vivenciar a infância. Levando-se em conta a faixa etária dos alunos do 7º ano da Escola01, constatamos que se tratam de indivíduos em transição da infância para adolescência, a julgar pelas características biológicas e físicas. No entanto, as características comportamentais desse grupo se assemelham ao esperado em uma faixa etária inferior. Agora, quando trazemos a turma do 6º ano da Escola02 para essa discussão, inferimos justamente o oposto percebido na turma do 7º ano da Escola01, ao constatar, principalmente, que os aspectos comportamentais já apresentam similaridades com o esperado por numa faixa estaria superior, enquanto suas características físicas e biológicas pouco fogem do esperado na faixa etária a qual pertencem.

Nesse contexto, observamos as diferentes crianças vivenciando distintas infâncias, conforme o conceito defendido por Postman (2006, p.43): “a infância assumiu um aspecto singular conforme o contexto econômico, religioso e intelectual em que apareceu. Em alguns casos foi enriquecida; noutros, negligenciada; noutros ainda, degradada”. Cada turma

participante deste estudo se apresentou de modo diferente. E, assim, apresentam também diferentes formas de vivenciar infâncias, distintas, delimitadas pelo contexto social em que cada indivíduo está inserido. O fator econômico seria um fator determinante para a permanência de um indivíduo nessa etapa da vida? Baseados nos resultados deste estudo, é possível dizer que sim. Os contextos nos quais cada indivíduo está inserido não só determina o conceito de criança, como também estabelece o prolongamento ou encurtamento da infância.

Neste trabalho discutimos os entrelaçamentos entre a infância, a introdução das mídias digitais na cultura lúdica da criança e suas relações com o ensino escolar. Reconhecemos as limitações do estudo aqui apresentado, e abrimos caminho para que novas pesquisas continuem esse percurso a fim provocar novas discussões, alimentar o entendimento e ampliar os universos em debate.

7. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Pergentino de F. Mendes. Análise Quantitativa. In: White O.M, Herlinger M, Perdigão DM (orgs.). **Teoria e Prática da Pesquisa Aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 233-251.

ARFOUILLOUX, Jean C. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Rio de Janeiro. Zahar editora. 1976.

BARBOSA, Talita Prado; SILVA, Odair Vieira da. Origens e significados do lazer. **Revista científica eletrônica de turismo**, 2011. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/S8APKY2XpWzS5yC_2013-5-23-16-28-57.pdf> Acesso em 07/05/2018.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009. 173 p.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>> Acesso em 10/10/2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630>> Acesso em 25/10/2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **O cotidiano e as pesquisas em educação. Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil-panorama, 1990-2009**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, S. dos Santos. Infância e Tecnologias. In COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. 190 p.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução J. Reis. 13ªed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LEMOS, André. Cibercultura e Identidade Cultural. Em direção a uma cultura copyleft? **Contemporânea**, Salvador, v.2, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3416/2486>> Acesso em 03/09/2018.

_____. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razon y palabra**, v. 41, 2005. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>> Acesso em 22/09/2018.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Luana Timbó; CASTRO, Lucia R. de. Crianças na contemporaneidade entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 9, n. 2, p. 619-634, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a10.pdf>> Acesso em 17/10/2018.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. ABEduc, 2017. P.600-613. Texto Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/o-que-fazemos/publicacoes/>> Acesso em 15/07/2018.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Jovens e as Tecnologias: Entre a poética e o controle técnico. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens**. Brasília, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade católica de Brasília -UCB, 2015.

PEREIRA A.M.R; BRASIL, K.T.R; VIDIGAL, A; VICENTE, M. V. D. O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens**. Brasília, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília -UCB, 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 281-295, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 08/08/2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2006.

RABELO, Marcelo Dias. O LÚDICO COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM PLENO EM SCHILLER. **Revista Pandora Brasil**. 2016. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/vida_boa_71/marcelo.pdf> Acesso em

17/09/2018.

RIZZO JUNIOR, S. A. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: S. A. Rizzo Junior, 2011, 189p.

RUSHKOFF, Douglas. **Um Jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 108 p

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857> > Acesso em 10/09/2018.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In SOUZA, Robson. P; MOITA, Filomena.M.C.S.C; CARVALHO, Ana Beatriz G. (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-50.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOARES, Magda; FAZENDA, Irani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A educação em um contexto de cibercultura. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 25-32, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19347>> Acesso em 23/08/2018.

TOMÁS, Catarina Almeida; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. **Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação**, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1116> > Acesso em 23/08/2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.