



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APROPRIAÇÕES DE TIC E SUAS INTERSEÇÕES ENTRE PROFESSORES,
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

Brasília
2020

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

**APROPRIAÇÕES DE TIC E SUAS INTERSEÇÕES ENTRE PROFESSORES,
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora
PROF^a DRA. INGRID DITTRICH WIGGERS

**Brasília-DF
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T T631a Tocantins, Geusiane Miranda de Oliveira
Apropriações de TIC e suas interseções entre professores,
crianças e adolescentes / Geusiane Miranda de Oliveira
Tocantins; orientador Ingrid Dittrich Wiggers. -- Brasília,
2020.
183 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2020.

1. Apropriação de TIC. 2. Mídias e tecnologias digitais.
3. Internet. 4. Professores. 5. Crianças e adolescentes. I.
Wiggers, Ingrid Dittrich, orient. II. Título.

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

APROPRIAÇÕES DE TIC E SUAS INTERSEÇÕES ENTRE PROFESSORES,
CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Brasília, 12 de fevereiro de 2020

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dra. Ingrid Dittrich Wiggers – Presidente
Faculdade de Educação – FE/Universidade de Brasília

Prof.^o Dr. Prof. Mayrhone José Abrantes – Membro Externo
Faculdade de Educação Física – FEF/Universidade Federal de Tocantins

Prof.^o Dr. Arthur José Medeiros de Almeida – Membro externo
Instituto Federal de Brasília – IFB

Prof.^a Dra. Andrea Cristina Versuti – Membro Interno
Faculdade de Educação – FE/ Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Wivian Jany Weller – Suplente
Faculdade de Educação – FEF/ Universidade de Brasília

Ao autor da vida,
pela esperança de um novo amanhã.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas rotas cotidianas pelas quais Ele tem me conduzido.

À toda minha família, amada e acolhedora.

Ao Eberte, companheiro de uma vida inteira, e aos nossos queridos filhos Raphael, Gabriel e Melyna, minha gratidão por todo amor, paciência, compreensão e apoio.

Aos meus pais pelos conselhos, incentivo e amor, desde sempre.

À minha orientadora, professora Ingrid Dittrich Wiggers, pelo apoio e acolhimento em tantos anos de caminhada juntas.

Aos professores da banca por suas valiosas contribuições na produção da presente pesquisa.

Ao Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia, especialmente a Érica, Humberto e Ray, pela parceria na pesquisa de campo.

À equipe do NTE Taguatinga pela acolhida no final dessa trajetória.

À professora Neide Rodrigues de Souza, diretora da Escola Parque Anísio Teixeira, bem como os professores que receberam e apoiaram a pesquisa de campo.

Aos pesquisadores do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação.

À Juliana, Aldecilene e Melyna um agradecimento muito especial, pelas leituras, contribuições ao trabalho, e pelas longas discussões acadêmicas que tanto enriqueceram essa pesquisa. Ao Pedro Henrique pelas palavras de ânimo e disposição em ajudar na revisão do texto. Obrigada por estarem sempre perto!

A todos os amigos e irmãos de caminhada, que compartilharam força e esperança.

A todos os professores, crianças e adolescentes participantes da pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

(Trecho da letra da música Aquarela – Toquinho)

RESUMO

A presente pesquisa partiu da inquietação em compreender as relações estabelecidas entre as apropriações de tecnologias de informação e comunicação por diferentes gerações – professores, crianças e adolescentes. O foco se voltou à apropriação de TIC partindo da perspectiva dos sujeitos, considerando seu cotidiano. Teve como objetivo geral compreender as apropriações de TIC por professores, crianças e adolescentes e suas possíveis interseções no cotidiano. A pesquisa se baseou na metodologia da educação comparada com abordagem qualitativa e caráter intergeracional e intranacional, tendo como participantes 23 professores e 21 crianças e adolescentes. A pesquisa de campo ocorreu na Escola Parque Anísio Teixeira e no Núcleo de Tecnologia Educacional, ambos em Ceilândia, Distrito Federal. Para a construção dos dados, foram realizadas oficinas de história em quadrinhos com os participantes, utilizando o recurso Pixton. As histórias em quadrinhos produzidas foram consideradas como narrativas gráficas. Posteriormente os participantes foram convidados a transformar suas narrativas gráficas em narrativas orais durante entrevista episódica. Para análise dos dados, foram criadas categorias de codificação temática a partir dos dados empíricos, com o auxílio do software Atlas.TI. Emergiram dos dados três dimensões de análise: presença e usos das tecnologias de informação e comunicação; tempos e espaços; e significados e sentidos. Essas dimensões foram permeadas pelos eixos de análise comparada: cotidiano; professores, crianças e adolescentes; apropriações de tecnologias de informação e comunicação. Os resultados evidenciam a presença das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano dos professores, crianças e adolescentes destacando-se como principais interseções a distração digital e, conseqüentemente, um deslocamento da apropriação instrumental para uma apropriação emocional e social.

Palavras-Chave: Professores. Crianças. Adolescentes. TIC. Apropriações.

ABSTRACT

This research started from the concern to understand the relationships established between the appropriations of information and communication technologies by different generations - teachers, children and teens. The focus was on the appropriation of ICT from the perspective of the subjects, considering their daily lives. The general goal was to understand the appropriations of ICT by teachers, children and teens and their possible intersections in daily life. The research was based on the methodology of comparative education with a qualitative approach and an intergenerational and intranational character, with 23 teachers and 21 children and adolescents as participants. The field research took place at Park School Anísio Teixeira and at the Educational Technology Center, both in Ceilândia, Federal District. For the construction of the data, comic book workshops were held with the participants, using the Pixton resource. The comic books produced were considered as graphic narratives. Subsequently, participants were invited to transform their graphic narratives into oral narratives during an episodic interview. For data analysis, thematic coding categories were created from the empirical data, with the aid of the Atlas.TI software. Three dimensions of analysis emerged from the data: presence and uses of information and communication technologies; times and spaces; and meanings and senses. These dimensions were permeated by the axes of comparative analysis: daily life; teachers, children and teens; information and communication technologies appropriations. The results show the presence of information and communication technologies in the daily lives of teachers, children and teens, with digital distraction as the main intersections and, consequently, a shift from instrumental appropriation to emotional and social appropriation.

Keywords: Teachers. Children. Teens. ICT. Appropriations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por termo	19
Gráfico 2 - Ênfase de pesquisa relacionada às TIC e suas apropriações	21

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Categorias temáticas x periódicos	17
Quadro 1 - Oficinas oferecidas pela Escola Parque de Ceilândia	36
Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo NTE Ceilândia	39
Quadro 3 - Avatar do professor, título da HQ e tempo da entrevista episódica	44
Quadro 4 - Avatar da criança e adolescente, título da HQ e tempo da entrevista episódica	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras elaborada a partir das palavras-chave dos artigos analisados	16
Figura 2 - Cubo apresentado por Bray e Thomas (1995) e adaptação à pesquisa ..	27
Figura 3 - Foto da fachada da Escola Parque de Ceilândia.....	30
Figura 4 - Imagem de satélite da área da EPAT	31
Figura 5 - Momento de atividade cultural no ginásio de esportes da EPAT	32
Figura 6 - Atividade da oficina de xadrez	35
Figura 7 - Laboratório de informática do NTE Ceilândia	38
Figura 8 - Dimensões de análise.....	53
Figura 9 - HQ da Professora Denise	54
Figura 10 - HQ da professora Celina	55
Figura 11 - Quadrinhos extraídos da HQ da professora Bebel	56
Figura 12 - Quadrinhos extraídos das HQ da profª Vanessa e da profª Joana.....	57
Figura 13 - HQ do Téo	58
Figura 14 - HQ professor Tiago - Título: Eu e a evolução das TIC	62
Figura 15 - Trecho final da HQ do professor Tiago.....	63
Figura 16 - Quadrinho da Professora Bebel e quadrinho da Professora Fabiana	65
Figura 17 - Trecho final da HQ da Profª Bebel.....	66
Figura 18 - HQ do Téo	68
Figura 19 – HQ do Joel (12 anos).....	71
Figura 20 - Quadrinhos extraídos da HQ do Paulo.....	74
Figura 21 - Trecho inicial da HQ da profª Laura.....	76
Figura 22 - HQ profª Jeane	79
Figura 23 - HQ da Luana.....	80
Figura 24 - Trecho inicial da HQ da professora Bebel:	82
Figura 25 - HQ da professora Irene intitulada: "Amor e ódio pela tecnologia"	84
Figura 26 - HQ do professor Fernando - Título: Eu e as TIC	87
Figura 27 - Quadrinhos extraídos da HQ da professora Meg	88
Figura 28 - HQ da professora Vanessa.....	91
Figura 29 - HQ da Julia. Título: Um dia com as amigas.....	94
Figura 30 - HQ do Caio	96
Figura 31 - HQ do André: Falando sobre a minha vida.....	97

Figura 32 - HQ do Kelvin – Título: História do Kelvin.....	98
Figura 33 - Quadrinho do Heitor - Jogando bola na EPAT	99
Figura 34 - Quadrinhos extraídos da HQ do Marcos	101
Figura 35 - HQ Professora Alice - título: Desafios intrigantes.....	104
Figura 36 - HQ da Brenda – Título: Eu e as TIC: O que aconteceu!.....	106
Figura 37 - HQ da professora Flora	109
Figura 38 - Último quadrinho da HQ da professora Laura	113

LISTA DE ABREVIATURAS

CEF	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL
CRE	COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CREC	COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA
EP	ENTREVISTA EPISÓDICA
EPAT	ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA
GENESP	GERÊNCIA DE ESCOLAS DE NATUREZA ESPECIAL
GT	GRUPO DE TRABALHO
HQ	HISTÓRIA EM QUADRINHO
NTE	NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SEDF	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SESI	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
SUBEB	SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPLAV	SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UE	UNIDADE ESCOLAR
UEB	UNIDADE DE EDUCACAO BÁSICA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivos	14
1.1.1	Objetivo geral.....	14
1.1.2	Objetivos específicos.....	14
2	APROXIMAÇÕES AO TEMA	15
2.1	TIC e seus desdobramentos	18
3	TRAJETÓRIA DE PESQUISA	25
3.1	O campo de pesquisa	27
3.1.1	Rumo à Ceilândia	28
3.1.2	A Escola Parque Anísio Teixeira	29
3.1.3	Estrutura física da Escola Parque Ceilândia	30
3.1.4	Organização do trabalho pedagógico na EPAT	33
3.1.5	O Núcleo de Tecnologia Educacional.....	37
3.2	Iniciando a trajetória	39
3.2.1	Construção de dados.....	40
3.2.2	Histórias em quadrinhos	40
3.2.3	Entrevista episódica com professores, crianças e adolescentes	42
3.3	Os participantes da pesquisa	43
3.3.1	Professores.....	43
3.3.2	Crianças e adolescentes	46
3.4	Análise de dados	50
3.4.1	Trajetórias de aproximação ao cotidiano	52
4	ONDE ESTÁ MEU COMPUTADOR?	54
4.1	As TIC na vida cotidiana dos professores	55
4.2	As TIC na vida cotidiana das crianças e adolescentes	58
5	VELOCIDADE ASSUSTADORA	62
5.1	Tudo foi passando rápido demais	62
5.2	Não, eu não vejo o tempo passar	68
5.3	Eu estava viciada demais	76
6	AMOR E ÓDIO PELAS TECNOLOGIAS	82
6.1	Salvação: Minha amiga “Tec” me salva e distrai!	86
6.2	Sofrimento: Tá chato. A vida sem internet seria melhor	99

6.2.1	TIC não é brincadeira	100
6.2.2	Nossa relação nunca foi amistosa	103
6.3	Medo e risco: Tecnologia é bom, mas as vezes pode te atrapalhar, cuidado!.....	105
6.4	Distraídos e apropriados	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DOS PROFESSORES	136
	APÊNDICE B – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	161
	ANEXO - HQ UTILIZADA NAS OFICINAS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	175

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da inquietação em compreender as relações estabelecidas entre as apropriações de tecnologias de informação e comunicação (TIC) por indivíduos de diferentes gerações – professores, crianças e adolescentes.

O interesse pela temática descende inicialmente da minha atuação profissional na Secretaria de Estado de Educação (SEDF) e, mais especificamente, no âmbito do Núcleo de Tecnologia Educacional. O cotidiano como coordenadora de projetos de inserção de TIC nas escolas, docência em cursos de formação continuada de professores para uso dessas tecnologias e de inclusão digital para alunos, trouxe a necessidade de compreender questões relacionadas ao uso e apropriação tecnológica na Educação.

Se o meu interesse inicial em pesquisar TIC surgiu devido à minha atuação profissional, é importante destacar que o meu percurso como pesquisadora se desenvolve no contexto do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, com atuação nas áreas de Educação e Educação Física. Esse percurso culminou na dissertação de mestrado defendida no ano de 2012 na Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa realizada teve seu foco na apropriação de TIC por professores, partindo da análise de suas práticas educativas na escola. Os resultados indicaram um processo de apropriação de tecnologias complexo e lento, permeado por aspectos pessoais, técnicos, políticos e institucionais, entre outros. Porém, um aspecto em especial se destacou, “o professor que ainda não se apropriou das TIC na sua vida cotidiana, provavelmente não o fará na sua prática educativa” (TOCANTINS, 2012, p. 35).

Nesse sentido, Hobbs (2011, p.10) afirma que “essas perspectivas vêm dos papéis desenvolvidos como indivíduos, pais, educadores e cidadãos”, assim, atitudes pessoais vão moldando as decisões sobre o uso das mídias e tecnologias na sala de aula. Da mesma forma, Belloni (2005) destaca a importância do desenvolvimento de competências midiáticas que são fundamentais para o papel significativo do professor na mediação das crianças e adolescentes com as mídias e tecnologias no contexto escolar, tanto para mediar situações específicas de aprendizagem e construção do conhecimento, quanto para abordagens além dos conteúdos teóricos dos programas de ensino buscando interseções com as vivências do cotidiano das crianças.

Por sua vez, as crianças e adolescentes tendem a serem vistos como possuidores de uma forma poderosa e espontânea de “alfabetização midiática” o que seria negado aos adultos (BUCKINGHAM, 2007, p. 65). Muito se discute no meio escolar sobre o “abismo” tecnológico entre as gerações – professores desconectados *versus* crianças e adolescentes conectados. Mas, esta seria uma visão simplificada da questão, talvez um argumento comum para justificar as dificuldades de uso das tecnologias na prática educativa.

Nesse sentido, encontra-se na literatura autores, como Monteiro e Osório, (2010); Fantin, (2016), que problematizam conceitos como nativos digitais, imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), *net-generation* (TAPSCOTT, 1999) e o suposto abismo digital entre as gerações. A pesquisa proposta sobre apropriações de TIC pode contribuir para essa discussão que tem se evidenciado em nível nacional e internacional. Principalmente por agregar a perspectiva do cotidiano de professores, crianças e adolescentes. Neste sentido, compreendo que a apropriação de tecnologia ultrapassa a dicotomia saber e não saber utilizar os recursos tecnológicos.

Corroborando com Buckingham (2000), Belloni (2005), Jenkins (2006), Hobbs, Landis e Cohn-Geltner (2011), Fantin e Rivoltella (2012), a pesquisadora Girardello (2011) destaca a necessidade da escola, e conseqüentemente dos professores, assegurarem o contato da criança com as novas tecnologias e mediarem a “apropriação significativa de conhecimentos” e possibilidades da mídia-educação, propiciando maneiras de participação ativa de estudantes em seus percursos de aprendizagens. Semelhantemente, ao discutir a relação da criança e jovens com a tecnologia, Fantin (2008) enfatiza que o foco deve ser esses sujeitos e seus vínculos com as formas de cultura e possíveis mediações, destacando ainda o fato do haver poucas pesquisas no Brasil sobre crianças, jovens e tecnologias, principalmente sobre o sentido da relação entre elas.

Precisamos rediscutir como a escola pode assegurar o contato com a diversidade cultural do país e com as novas tecnologias por meio da apropriação significativa de conhecimentos, bem como construir possibilidades de autoria, produção e participação de crianças e jovens na cultura, o que nos leva a debater as mediações necessárias e as possibilidades da mídia-educação (FANTIN, 2008, p. 152).

É importante acrescentar ainda que a presença das TIC nas escolas públicas brasileiras, no que se refere a computadores de mesa e acesso à *internet*, encontra-

se praticamente universalizada desde 2012 segundo análise comparativa apresentada na pesquisa TIC Educação¹ em sua versão de 2015. A mesma pesquisa também indica um movimento gradual de inserção das TIC nas práticas educativas, ao comparar dados obtidos a partir de 2010, e destaca em seu relatório final a relevância de ações que visem aprimorar a relação entre educação e TIC. Ademais, a convergência digital para dispositivos móveis, principalmente os *smartphones*, acentua o quadro de presença desses dispositivos nos ambientes educacionais, reconfigurando o cenário e sugerindo cada vez mais usos e apropriações individualizados.

Essas considerações iniciais foram apresentadas na intenção de justificar a presente pesquisa de doutorado com a continuidade da temática abordada na pesquisa realizada em nível de mestrado, buscando aprofundamento teórico e ampliação do escopo da pesquisa com a inserção de novas categorias – crianças e adolescentes, além dos professores. Entretanto, em caminho inverso àquela pesquisa, o foco agora se voltou à apropriação de TIC partindo da perspectiva dos sujeitos, considerando seu cotidiano e algumas vezes circulando entre outros níveis, na medida em que a construção dos dados indicou esse movimento.

Quando me dispus a pesquisar apropriações de TIC na vida cotidiana de professores, crianças e adolescentes, o que me movia era principalmente o desejo de me aproximar desse fenômeno relacionado à presença e usos das TIC, principalmente as mídias e tecnologias digitais em suas vidas cotidianas. Conhecer e fazer conhecer academicamente esses processos para além de abordagens instrumentais ou de estatísticas, buscando as vozes desses sujeitos da educação, trazendo suas perspectivas, suas histórias, suas narrativas. Para então, mais de perto, enfrentar o desafio de construir um diálogo entre (tantas) vozes e teorias, apontando respostas para a questão proposta na presente tese: *Que interseções são estabelecidas nas apropriações de TIC por professores, crianças e adolescentes?*

¹ TIC Educação 2015, realizada pelo CETIC – Centro de Estudos sobre as TIC e CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf> acesso em 11/10/2016.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Compreender as apropriações de TIC por professores, crianças e adolescentes e suas possíveis interseções no cotidiano.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar e descrever as apropriações de TIC por professores, crianças e adolescentes a partir de seus respectivos cotidianos.
- Analisar comparativamente as apropriações de TIC por professores, crianças e adolescentes.

2 APROXIMAÇÕES AO TEMA

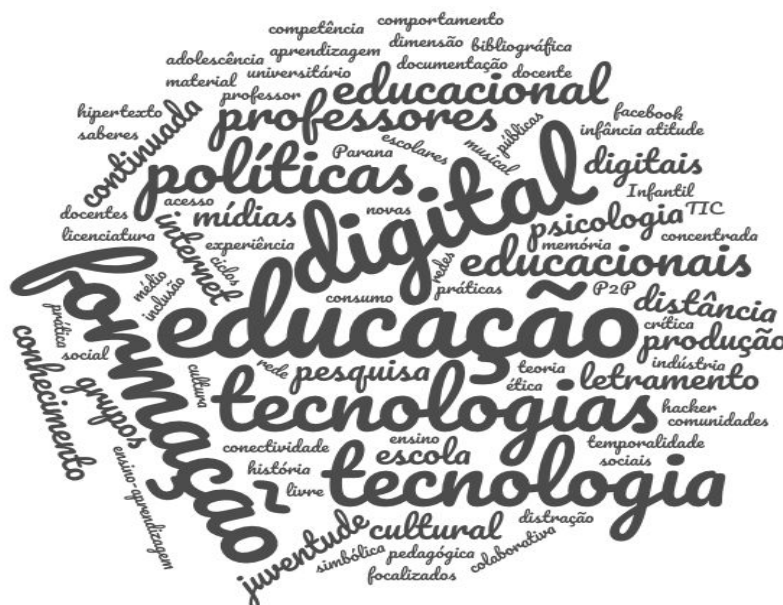
Com o objetivo de circunscrever o problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico e explicar como o problema em questão vem sendo pesquisado (LUNA, 1997), acrescento uma revisão sistemática de literatura em nível nacional, apresentada no texto que se segue.

A revisão em nível nacional foi realizada na base de dados SciELO, coleção Brasil, em suas áreas temáticas: multidisciplinar, ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Foram consideradas as publicações do tipo artigo, resenha de livro e artigo de revisão, em língua portuguesa, no período de 2010 a 2017. A busca pelo termo “apropriação de TIC” foi flexibilizada com as variantes: apropriação de tecnologia; apropriação de tecnologias de informação e comunicação; apropriação tecnológica. Foram acrescentados ainda os termos: uso *internet*; digital criança; digital adolescente; digital professor; digital infância; digital juventude. A variação entre a forma singular e plural desses termos repetiram os resultados de busca e, neste caso, foram contabilizados uma única vez. Para essa fase, as leituras incluíram o título, palavras-chave e resumo. Como critério final de inclusão ou exclusão, foram filtrados e considerados para a análise apenas os resultados que, de alguma forma, dialogam com os objetivos de pesquisa propostos, totalizando 24 artigos – dentre os quais, três de artigos de revisão e nenhuma resenha.

Iniciei a aproximação aos textos com o mapeamento das palavras-chave apresentadas em todos os artigos. Considerando o critério de frequência simples, ou seja, pela quantidade de vezes que cada palavra foi apresentada, foi possível construir uma representação na forma de nuvem de palavras, utilizando um recurso *web*² específico para esse fim. Nesse tipo de representação, o tamanho da fonte de cada palavra é proporcional à sua frequência.

² <http://www.wordclouds.com/>

Figura 1 - Nuvem de palavras elaborada a partir das palavras-chave dos artigos analisados



Fonte: Elaboração da autora

A observação da nuvem de palavras elucidada os termos mais utilizados pelos autores e, de certa forma, reflete a diversidade de termos utilizados para se referir às TIC ou que a partir desse contexto se subdividem, aqui representados em ordem de frequência decrescente pelas palavras-chave: Digital, tecnologias, tecnologia, letramento, *internet*, digitais, mídias, conectividade, hipertexto, *Facebook* e TIC. Ressalto que essa diversidade na utilização dos termos foi a principal dificuldade enfrentada para a realização da revisão de literatura e pode ser considerada como um fator de limitação dos resultados.

Por sua vez, o termo “educação” obteve a maior frequência, 7 vezes, mesmo não tendo sido usado na busca inicial dos artigos na base de dados. Em seguida, os termos “formação” e “digital”, ambos com 6 frequências. A observação dessas frequências também sinaliza a articulação de outras temáticas relacionadas às pesquisas que abordam TIC, como por exemplo, a formação de professores e políticas públicas. Curioso observar que os termos “criança ou crianças”, “adolescente ou adolescentes” não foi utilizado como palavra-chave em nenhum artigo, mas foram representados com baixa frequência por infantil (1), infância (1), juventude (2) e adolescência (1).

Procurando identificar a distribuição das temáticas principais nos textos, organizei os artigos em quatro categorias consonantes com os objetivos de pesquisa

estabelecidos anteriormente. A tabela 1 apresenta os artigos categorizados, acrescido dos periódicos e respectivas quantidades de artigos recuperados em cada um deles.

Tabela 1 - Categorias temáticas x periódicos

Categorias temáticas	Quantidade de artigos	Periódicos/Revistas	Quantidade de artigos por revista
TIC	6	Cadernos de Pesquisa	1
		Educação e pesquisa	1
		Educar em revista	2
		Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP	1
		Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro	1
Crianças e adolescentes	9	RBEP - Revista Brasileira de estudos pedagógicos	2
		Intercom – RBCC	1
		Educação e realidade	1
		Educação em revista	2
		Psicologia em Estudo, Maringá	1
Professores	8	Educar em revista	2
		Educar em Revista	3
		Educação e sociedade, Campinas	1
		Psicologia Escolar e Educacional, SP	1
		Educar, Curitiba	1
Professores, crianças e adolescentes	1	Educação e realidade	1
Total	24	17	24

Fonte: Elaboração da autora.

Partindo do entendimento de que todas as categorias estão permeadas pelo tema das TIC, conforme descrito anteriormente nos procedimentos de busca e seleção dos artigos, a primeira questão a destacar na análise da tabela 1 é a baixa quantidade de artigos recuperados. Considerando o recorte temporal estabelecido para esta revisão, teríamos uma média de três publicações anuais. Porém, se considerarmos a discussão que engloba às quatro categorias, ou seja, uma discussão que inclua em um mesmo artigo a relação entre tecnologias, professores, crianças e adolescentes, teremos apenas um artigo, publicado em 2017, pela revista Educação e realidade. Todos os outros artigos discutem aspectos relacionados especificamente às TIC ou relacionam a discussão dessas tecnologias com professores ou com crianças e adolescentes, indicando possivelmente uma “lacuna” e a necessidade de mais pesquisas e publicações que discutam a relação entre essas categorias que

compõem o objeto de estudo proposto no presente projeto de pesquisa em desenvolvimento.

Em seguimento, a análise e discussão dos artigos poderá indicar, entre outros aspectos, como a questão tem sido abordada e os principais referenciais teóricos utilizados para fundamentar as pesquisas.

2.1 TIC e seus desdobramentos

Para essa fase de extração e análise dos dados, realizei a leitura completa dos textos e simultaneamente construí uma planilha eletrônica com o olhar voltado aos objetivos da revisão. Procurei então identificar nomenclaturas/termos e conceitos, perspectivas e enfoques de pesquisa, abordagens teóricas e metodológicas.

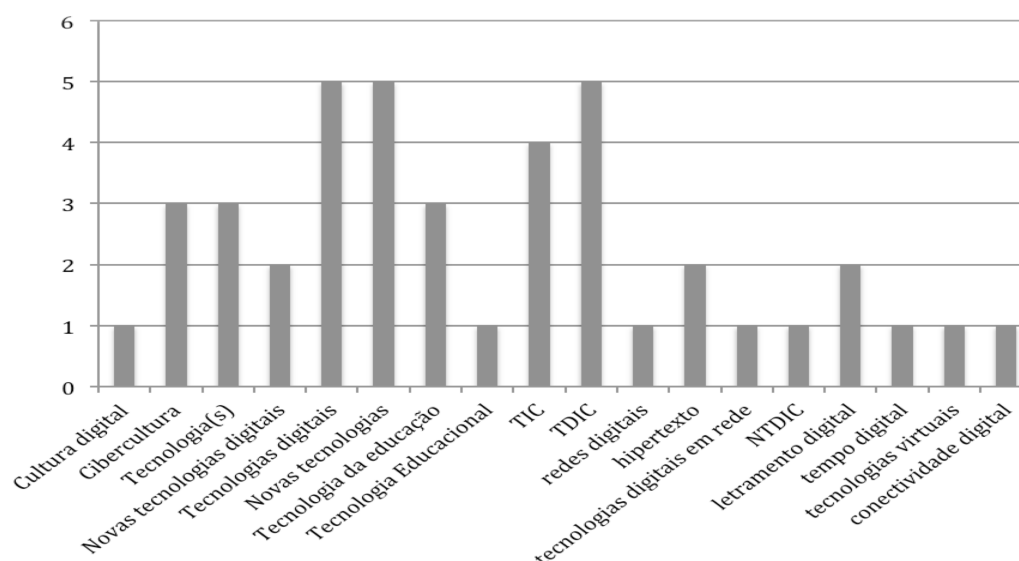
Destaco, a princípio, a pesquisa de levantamento bibliográfico especificamente sobre os temas TIC e Educação à distância (EAD), realizada em 36 periódicos, por Silva e Mercado (2015). Ao todo, foram levantados 824 artigos publicados no período de 1977 a 2013. Os resultados indicam um aumento de interesse dos pesquisadores sobre esses temas, sendo que a partir do ano de 2008 a quantidade de artigos por periódico teria triplicado. Porém, os autores afirmam que o foco de interesse das pesquisas se deslocou ao longo dos anos. No início do período analisado os estudos se voltavam à informática educativa e lentamente foram dando lugar à estudos sobre tecnologias, como TV e rádio na escola. Com a chegada da *internet*, dando novas potencialidades ao computador, emergiram os estudos sobre integração e convergência das TIC. O foco na educação à distância, bem como a formação de professores para o uso das TIC, toma força após a virada do milênio. Nos anos finais do período analisado – 2009 a 2013, o deslocamento aponta para os estudos sobre uso/apropriação das TIC e a formação de professores para e por meio da EAD.

Compreendo que esse deslocamento de interesses e foco das pesquisas é um reflexo do avanço tecnológico em larga escala, principalmente no que diz respeito a Tecnologias de informação e comunicação digitais, portanto segue em movimento constante. Todavia, os dados analisados por Silva e Mercado (2015) nesse amplo levantamento, indicam a atualidade da questão de pesquisa – com foco nas apropriações de TIC – apresentada anteriormente neste projeto de tese.

A pluralidade de nomenclaturas e termos utilizados pelos autores para se referir às TIC e seus desdobramentos é uma característica que não pode ser ignorada. Essa pluralidade se apresenta muitas vezes dentro do mesmo texto, como sinônimos. O

gráfico 1 ilustra a quantidade de artigos em que cada um dos diferentes termos foi utilizado.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por termo



Fonte: Elaboração da autora

Os termos Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Novas tecnologias e Tecnologias Digitais foram os mais utilizados, seguidos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Porém, são poucos os artigos que discutem diretamente o conceito ou indicam os seus sentidos. Reis (2014), por exemplo, ao analisar as relações entre aprendizagem e tecnologias atuais no ensino médio, apresenta o conceito de novas tecnologias de Costa (2007, p.113), consideradas como aquelas “[...] relacionadas ao computador, à cultura da imagem, da televisão, dos jogos eletrônicos, dos celulares, *iPods*, *mp3*, *mp4*, etc.” A autora considera essas tecnologias como artefatos culturais – que mediam as relações entre sujeitos e o mundo – por isso, pressupõe legítimo considerá-los como objetos de aprendizagem. Um sentido semelhante é atribuído por Menezes (2014) para as TIC, que em seu estudo objetivou analisar sua utilização como um artefato usado para mediar o processo de produção de conhecimento.

Essa mesma perspectiva ferramental ou de instrumento mediador é usada para as TDIC, mas estas teriam como foco as tecnologias digitais. Lopes e Fürkotter (2016, p. 270) delimitam as TDIC como “aquelas que têm o computador e a *internet* como instrumentos principais”, a partir do entendimento de Marinho e Lobato, (2008). Já Beraldo e Maciel (2016), reforçam que as TDIC e o acesso à *internet* são apenas

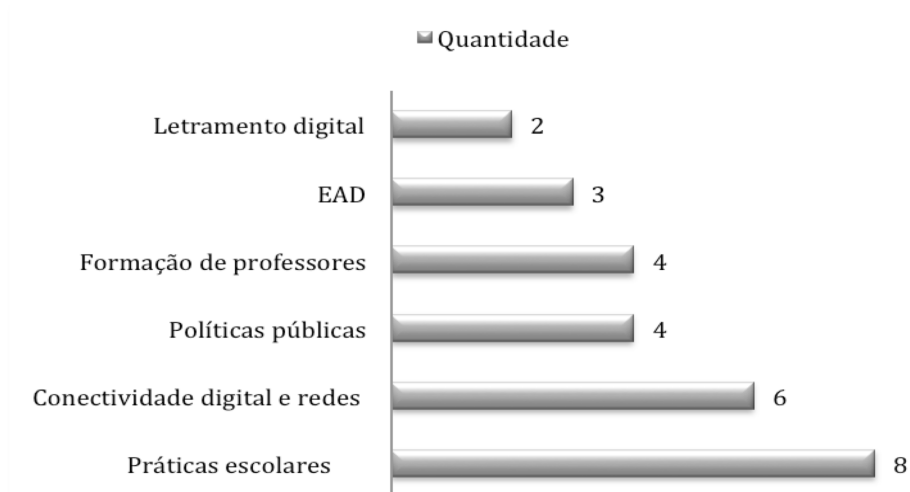
“recursos” ou “meios” para auxiliar o professor na mediação de um tema. Por sua vez, Scorsolini-Comin (2014, p. 448), dedica uma seção inteira de seu artigo para abordar o conceito de TDIC, que “podem ser compreendidas como ferramentas versáteis presentes em diversos contextos que ultrapassam as possibilidades das tecnologias analógicas”.

No que se refere às nomenclaturas “tecnologias”, “novas tecnologias”, “tecnologias digitais”, “TIC” e “TDIC”, de um modo geral, os conceitos se mesclam sem grandes diferenciações. Se as TDIC fazem alusão às tecnologias digitais, as TIC teriam uma amplitude maior ao incluir as tecnologias analógicas, mas também englobam as tecnologias digitais. Pretto e Riccio (2010), inclusive, usam a sigla “TIC” para se referir às tecnologias digitais de informação e comunicação. Portanto, não parece haver diferenças significativas, mas sim preferências autorais por um outro termo e, na maioria dos artigos analisados, é comum o uso de mais de uma nomenclatura para se referir a mesma “coisa”.

Porém, alguns autores (PRETTO, 2010; PRETTO; RICCIO, 2010; BARRETO, 2012) alertam para outras perspectivas de TIC, para além de uma mera perspectiva ferramental – como extensão dos sentidos do homem. Isso porque o conjunto de tecnologias passou a operar com ideias propriamente ditas, nas palavras de Pretto (2010, p. 310), “máquinas que não mais estão apenas (apenas?!) a serviço do homem, mas que com ele interagem, formando um conjunto homem-máquina pleno de significado.” Assim, baseado em Porster, (2001), o autor afirma ser necessário pensar especialmente as tecnologias digitais e a *internet* como um “espaço social”.

Independente da perspectiva que os autores trazem das TIC, os artigos analisados apontam diversos desdobramentos além das categorias temáticas já abordadas anteriormente. O gráfico 1, apresenta os principais enfoques de pesquisa dos artigos no contexto das TIC e suas apropriações. Alguns artigos foram atribuídos a mais de uma ênfase de pesquisa.

Gráfico 2 - Ênfase de pesquisa relacionada às TIC e suas apropriações



Fonte: Elaboração da autora

As práticas escolares tiveram destaque na maioria dos artigos revisados. Aqui foram consideradas as pesquisas relacionadas ao cotidiano escolar – prática pedagógica (BITTAR, 2011; ZUIN; ZUIN, 2011); ensino-aprendizagem (REIS, 2014; BARRETO, 2012; BERALDO; MACIEL, 2016); músicas e novas mídias (SUBTIL, 2011) e registro docente (HORN; FABRIS, 2017). Nesse conjunto, Nagumo e Teles (2016) apresentam em seu artigo os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o uso que os adolescentes fazem dos celulares na escola. Metodologicamente apoiados na teoria fundamentada (Glaser; Strauss, 1999), eles fizeram interações com os estudantes no *Twitter*, questionário e entrevistas *on line* para obter os dados. Quatro categorias de análise foram identificadas: regras, usos didáticos, motivação e consequências. Os resultados indicam a tendência de proibição de uso dos celulares pela escola e o costume dos adolescentes de transgredir essa regra. Os autores ressaltam a necessidade da escola e os professores trabalharem questões relacionadas ao uso da tecnologia, como civilidade, cidadania na rede e ética na comunicação. Além disso, visualizando um uso comedido do celular na escola, recomendam que “a escola compreenda as questões sociais e culturais relativas à cibercultura dos jovens e perceba o fenômeno como uma oportunidade de aproximação e aprendizagem mútua” (NAGUMO; TELES, 2016).

Os artigos incluídos em conectividade digital e redes abordam em sua maioria questões relacionadas às redes sociais (LIMA; SANTOS, 2012; ASSUNÇÃO; MATOS, 2014; ROSADO; TOMÉ, 2015) e tem como sujeitos crianças, adolescentes e jovens, com exceção da pesquisa de cunho teórico realizada por Vermelho, Velho

e Bertoncetto (2015) que traz uma revisão da produção bibliográfica brasileira e a indicação dos grupos de pesquisa no Brasil que investigam temas relacionados com as redes sociais. Outros trabalhos com foco na juventude, ampliam a discussão para produção colaborativa na cultura digital (PRETTO, 2010) e tratam das novas temporalidades e conectividade digital (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

As discussões relativas às políticas públicas se direcionam principalmente às políticas educacionais (BARRETO, 2012) e de inclusão digital a partir da análise de resultados de três programas de governo – Proinfo, (SILVA, 2011), Paraná digital (BASNIAK, 2016) e o Projeto UCA ou um computador por aluno (LIMA; NASCIMENTO, 2016). É possível identificar alguns aspectos em comum nesses estudos, indicando os avanços e limitações desses programas e, principalmente, a importância do papel do professor para a efetiva inserção das TIC nas práticas educativas.

A formação de professores está presente no artigo de Menezes (2014), no contexto da educação continuada, analisando o uso das TIC para mediar a produção do conhecimento. Outros dois estudos articulam a formação de professor com outras temáticas, como letramento digital (FREITAS, 2010) e Educação à distância (PRETTO; RICCO, 2010). Merece destaque a análise documental recentemente publicada por Lopes e Fürkotter (2016) que contemplou os currículos e os projetos de ensino de 123 cursos de três universidades públicas paulistas, bem como os projetos pedagógicos de seis cursos de uma dessas universidades, objetivando investigar “se” e “como” as TIC estão presentes na formação inicial de professores que vão atuar na educação básica e sob qual paradigma pedagógico se apresentam.

A educação à distância (EAD) é abordada nos textos de Pretto e Riccio, (2010), Silva e Mercado (2015) e Scorsolini-comin (2014, p. 447) destacando “a flexibilização de espaços como as salas de aula, a ocorrência dos processos de ensino-aprendizagem em diferentes locais e situações e a assunção de ambientes globais de aprendizagem” devido ao avanço das tecnologias móveis e redes sem fio.

Por sua vez, duas autoras têm o enfoque de suas pesquisas no letramento digital. Snyder (2010) considera as complexas inter-relações entre hipertexto, letramento e mudanças na educação. Freitas (2010) relaciona seu texto ao trabalho com professores e apresenta algumas definições de letramento digital, a partir de um levantamento organizado por Souza (2007), que as classifica em definições restritas e amplas. As definições restritas seriam mais fechadas, em uso apenas instrumental.

Já as definições mais amplas consideram o contexto social e cultural do processo de letramento digital.

Do ponto de vista teórico, a maioria dos artigos analisados consideram a Cibercultura (LÉVY, 1999) e/ou Sociedade em rede (CASTELLS, 1996) como contexto geral da investigação, ancorados nas teorias da Comunicação, Sociologia e em alguns casos, da Psicologia. Assim, se destacaram as teorias dos estudos culturais latino-americanos, dos estudos das redes sociais e teoria crítica. As obras mais citadas têm como autores: Pierre Lévy, Manuel Castells, Nestor Garcia Canclini, Jesús Martín-Barbero, Marc Prensky, Zygmunt Bauman, Maria Luiza Belloni. Outras obras recorrentes foram: Türcke (2010); Santaella (2004, 2010); Benjamin (1985); Almeida e Prado (2011); Sibilia (2012); Lemos, (2003, 2008, 2009); Joly, Silva e Almeida (2012); Vygotsky (2009).

Em relação à bibliografia específica sobre professores, se destacam as abordagens: profissional reflexivo (SCHÖN, 1983, 2000), o professor prático-reflexivo (LISTON; ZEICHNER, 1991; ZEICHNER, 1993) e o professor-investigador (STENHOUSE, 1998). Por sua vez, as discussões relativas à crianças e adolescentes se baseiam principalmente em: Ariès (1985), Arroyo (2007), Buckingham (2007), M. Postman (1999), Fischer (2009), Sarmiento, (2004) e também nas bases teóricas de Carles Feixa, Carmen Leccardi, Maria Rita Kehl, Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Apesar dos estudos analisados incluírem crianças e adolescentes, as discussões sobre infância são modestas e as teorias voltadas à juventude parecem ter maior destaque.

Um estudo, em especial, se baseou em referenciais italianos, tais como: Edwards, Gandini e Forman (1999; 2016); Rabitti (1999); Gandini e Goldhaber (2002); Gandini e Edwards (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008); Kinney e Wharton (2009); Fortunati (2009; 2014); Luff (2010); Gandini, Hill, Cadwell e Schwall (2012); Rinaldi (2012); Ceppi e Zini (2013). Os autores desse artigo (HORN; FABRIS, 2017) afirmam visibilizar nessa literatura italiana uma criança protagonista e um professor organizador dos tempos e espaços.

Por fim, as abordagens metodológicas se voltam à estudos qualitativos, principalmente de cunho teórico, análises documentais e revisão de literatura. Também tiveram lugar estudos de caso, teoria fundamentada e apenas um trabalho que se intitulou estudo comparado. Os instrumentos mais utilizados foram questionários, entrevistas e grupos focalizados. Na análise de dados, tiveram

destaque a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977); Análise Crítica de Discurso (GEE, 1999, 2001) e o *software* Atlas ti.

A revisão de literatura em nível nacional traz aproximação ao campo teórico, fomenta reflexões e indica lacunas e possibilidades relacionadas ao fenômeno pesquisado. Nos próximos capítulos amplio as discussões e definições teóricas e metodológicas, bem como a discussão teórica em nível internacional, considerando também a revisão de literatura realizada em visita técnica à Richard J. Daley Library of University of Illinois at Chicago – USA.

3 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

*A humanidade e a tecnologia
sempre caminharam lado a lado.
Isto é tão verdadeiro, que tendemos
a descrever a história humana em
termos do estado da tecnologia: a
idade da pedra, a idade do bronze,
a era do metal, a era atômica, a era
da informática [...]
Egbert Schuurman ³*

Para iniciar essa trajetória, é importante considerar compreensões e perspectivas basilares a partir das quais proponho a pesquisa. Considero o estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) um fenômeno multifacetado, de complexa análise e em constante movimento, caracterizado por um campo teórico ainda não consolidado e que segue em desenvolvimento em várias vertentes.

Proponho uma aproximação aos estudos do cotidiano, compreendendo com Machado Pais que essa perspectiva metodológica consiste em:

Aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando-os ou anulando as suas relações recíprocas. À sociologia do cotidiano interessa mais a mostraçã (do latim *monstrare*) do social do que a sua demonstração, geometrizada por quadros teóricos (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo (PAIS, 2003, p. 30).

Nesse sentido, me inclino a suspender meus (pre)conceitos já forjados a respeito do fenômeno pesquisado, sobre os conceitos centrais que o permeiam e os quadros teóricos em diversas perspectivas que podem delimitá-lo *a priori*. Busco as perspectivas dos atores sociais – professores, crianças e adolescentes, na revelação do social, como afirma Pais (2003, p. 32), na “lógica da descoberta na qual a realidade social se insinua, conjectura, indicia”. Assim, as discussões conceituais e teóricas são

³ Schuurman, E. *Faith and Hope in Technology*. Canadá: Toronto. Originally published (1998, 2003) as “*Geloven in Wetenschap en Techniek*”, *Buijten & Schipperheijn*, Amsterdam.

construídas “nas rotas do cotidiano”, desvendadas nos próximos capítulos. Conforme como propõe Pais (2018, p. 910),

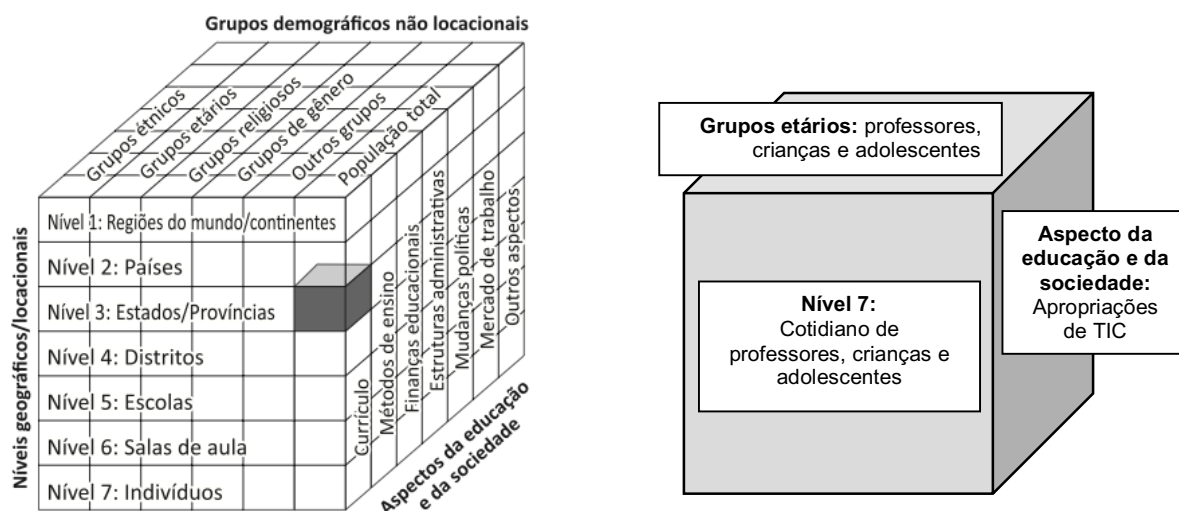
é que a vida cotidiana seja tomada como suporte de uma metodologia capaz de intersectar dimensões de análise que costumam aparecer conceptualmente opostas: de um lado o ordinário e aparentemente insignificante; de outro lado o extraordinário e significativo. Nesta perspectiva metodológica, o sociologicamente relevante pode surgir do que é tomado como irrelevante, da mesma forma que o potencialmente significativo pode emergir do aparentemente insignificante.

Buscando a compreensão do fenômeno pesquisado, propus pesquisa de campo com abordagem qualitativa, considerando que a pesquisa qualitativa “se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 8). Dentre as características que definem um estudo qualitativo, apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), resalto o interesse em entender de modo distinto como os indivíduos decifram as experiências de vida.

A opção pela abordagem qualitativa também será fundamentada na metodologia da educação comparada com caráter intranacional. A defesa de estudos qualitativos é destacada por Fairbrother (2015, p. 106) ao afirmar que “no campo da educação comparada, os pesquisadores qualitativos compartilham uma forte crença na importância dos contextos culturais, políticos e sociais e adotam a posição de que a educação não pode ser descontextualizada de sua cultura local”.

Buscando o delineamento do método, tomo como orientação o modelo descrito por Bray e Thomas (1995) que apresenta, em formato de cubo, diferentes níveis geográficos/locacionais, grupos demográficos não locacionais e aspectos da educação e da sociedade para os estudos comparados em educação (Figura 2).

Figura 2 - Cubo apresentado por Bray e Thomas (1995) e adaptação à pesquisa



Fonte: Bray, Adamson e Mason (2015)

Considerando a primeira face do cubo, a pesquisa teve como foco principal o micronível indivíduo, todavia pretendeu-se circular entre os níveis sala de aula e escola na medida em que a construção dos dados indicou esse movimento. Em defesa da realização da análise multinível, Manzon (2015, p.160), argumenta que “o reconhecimento e a compreensão das relações mútuas que transcendem entre os níveis espaciais é essencial para que se obtenha um entendimento holístico da essência dos fenômenos educacionais”. A escolha do nível indivíduo, aqui representados por professores, crianças e adolescentes, se articula à comparação intergeracional presente na segunda face do cubo como grupos etários. Por sua vez, na terceira face do cubo será acrescentada a dimensão apropriação de TIC no nível destinado a outros aspectos.

3.1 O campo de pesquisa

A pesquisa de campo com crianças e adolescentes foi realizada na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) situada na região administrativa de Ceilândia, Distrito Federal (DF). A EPAT, é a primeira escola parque no Distrito Federal a ser instituída fora do Plano Piloto. Foi inaugurada no segundo semestre de 2014 e estabelecida nas antigas instalações do Serviço Social da Indústria (SESI) que atualmente pertencem à SEEDF. Oferece cerca de 3.200 vagas para estudantes do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, de escolas públicas das regiões administrativas de Ceilândia e Taguatinga. Fazem parte do seu quadro docente, 75 professores das áreas de

educação física, artes, dança e música e informática. Além da importância histórico-social, a escolha da Escola Parque Anísio Teixeira se deu principalmente pela possibilidade de ter como participantes desta pesquisa crianças e adolescentes de diferentes unidades de ensino de duas regiões administrativas do Distrito Federal.

A pesquisa de campo com os professores foi realizada no Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia. Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)⁴ são estruturas descentralizadas de apoio ao uso das tecnologias na educação junto às escolas públicas de Educação Infantil e Educação Básica. Fazem parte do seu quadro docente, 4 professores formadores que oferecem formação continuada de professores para o uso das TIC na educação, bem como apoio pedagógico e suporte técnico para os laboratórios de informática das escolas de Ceilândia. Nos próximos parágrafos, busco a aproximação à realidade desses dois campos.

3.1.1 *Rumo à Ceilândia*

Em circunstâncias antagônicas à nova capital do Brasil, surge a cidade-satélite⁵ Ceilândia. Se Brasília nasce do sonho em construir a moderna capital do progresso e do desenvolvimento, Ceilândia nasce da necessidade de acomodar os trabalhadores que construíam a “capital da esperança” e habitavam em “invasões” de migrantes que se multiplicavam aos arredores da nova cidade. Ceilândia surgiu como uma solução social para aqueles não incluídos no sonho original.

Na época, além de outras cidades-satélites já estabelecidas, como Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Gama e Sobradinho, o intenso processo de ocupação após a inauguração de Brasília em 1960 desencadeia a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), para remover milhares de “favelados” de áreas consideradas nobres e de alto valor imobiliário para a nova cidade-satélite Ceilândia (PAVIANI, 1997; WIGGERS, 2003; MACHADO, 2013), criada em 1971 e localizada a cerca de 24 quilômetros do Plano Piloto. “Os trabalhos de remoção duraram nove meses e cerca de 80 mil pessoas foram trazidas das proximidades do Plano Piloto”⁶. Desde seu início

⁴ No âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Portaria nº 363, de 24 de agosto de 2017, altera a denominação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) para Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE).

⁵ Oficialmente o nome “cidade-satélite” foi substituído para “Região administrativa”. Porém, para este texto será mantido o termo original, por ser este o utilizado na literatura pesquisada.

⁶ Segundo dados disponíveis em <http://www.ceilandia.com/> acesso em 26/01/2017.

a falta de estrutura e de condições básicas de sobrevivência foram dificuldades enfrentadas e superadas aos poucos pela população de Ceilândia, atualmente estimada em 489.351 habitantes (CODEPLAN-PDAD, 2015).

Na questão educacional, a implantação de escolas foi aos poucos se constituindo, conforme detalhada Machado (2013). Segundo dados do Censo escolar 2015⁷, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), Ceilândia conta com 95 instituições escolares públicas, nas quais pode-se extrair 24.369 estudantes dos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É principalmente para esse público que se destina a proposta da Escola Parque Anísio Teixeira – a Escola Parque de Ceilândia.

3.1.2 A Escola Parque Anísio Teixeira

Seguindo os trâmites oficiais, a portaria nº 20 de 05 de fevereiro de 2014, assinada pelo secretário de educação do Distrito Federal, cria a ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA (EPAT), localizada na QNM 27, Área Especial B – Ceilândia – DF, vinculada administrativamente e pedagogicamente à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). Uma equipe de trabalho foi formada na CREC para dar seguimento aos procedimentos legais e toda a documentação necessária para abertura e funcionamento da EPAT. Entre outros, compunham essa equipe de trabalho a professora Neide Rodrigues de Souza e o professor Rubens Pereira da Silva, nomeados oficialmente no dia 04 de julho de 2014 como diretora e vice-diretor da escola parque de Ceilândia.

O primeiro grupo de professores chegou à escola no dia 14 de julho de 2014. Esses professores, aprovados em concurso público, foram convocados e contratados para atuarem na EPAT, visto que não havia no quadro da SEDF professores disponíveis em número suficiente para compor a equipe docente. De posse do projeto piloto, elaborado pelo grupo de trabalho (GT) liderado pela Gerência de Escolas de Natureza Especial (GENESP)⁸, a Escola Parque Anísio Teixeira inicia suas atividades com os alunos no dia 04 de agosto de 2014, data da inauguração da escola. Considero

⁷ <http://www.se.df.gov.br/>

⁸ Gerência subordinada à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEDF.

esse fato marcante na história da educação em Brasília – a primeira escola parque fora dos limites do Plano Piloto (Figura 3).

Figura 3 - Foto da fachada da Escola Parque de Ceilândia



Fonte: Arquivo pessoal da autora

3.1.3 Estrutura física da Escola Parque Ceilândia

No documento “Plano de construções escolares de Brasília”, Teixeira (1961) apresenta em detalhes um programa para a estrutura física do “Centro de educação elementar”. Compreendido por pavilhões de jardim de infância, de escola classe, de artes industriais, de educação física, de atividades sociais, de biblioteca escolar e de serviços gerais. As Escolas Parque estariam dentro da mesma área das Escolas Classe e seriam destinadas a completar a tarefa destas “mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área” (TEIXEIRA, 1961, p.195). Para isso, segundo o educador, deveriam ser constituídas por: biblioteca infantil e museu; pavilhão para atividades de artes industriais; um conjunto para atividades de recreação; um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes,

exposições); dependências para refeitório e administração; pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Já a estrutura física da Escola Parque de Ceilândia, possui características diferenciadas do plano de Anísio Teixeira e das demais Escolas Parque de Brasília. O prédio foi projetado e construído para atender a proposta do Serviço Social da Indústria (SESI) e estava fechado desde dezembro de 2011 quando a unidade foi desativada. Foram necessárias reformas e ajustes para atender a escola parque. A área é de ampla dimensão, medindo 225m pelos lados Norte e Sul e 250m pelos lados Leste e Oeste, com área total de 56.250m² e área construída de 5.702m².⁹ A imagem a seguir traz uma visão geral da estrutura edificada (Figura 4).

Figura 4 - Imagem de satélite da área da EPAT



Fonte: Google Earth

⁹ Fonte: 6º Ofício de Registros de Imóveis – DF

É composto por um conjunto de edificações térreas interligadas entre si. Os vários blocos de salas utilizadas para as oficinas e um bloco dedicado à gestão, administração e secretaria são rodeados por largos corredores e pátio de área verde a céu aberto. Possui ainda um amplo pátio coberto, refeitório, sala de leitura, laboratório de informática, banheiros e vestiários com chuveiros, salão de reuniões e eventos com estrutura de cozinha e banheiro privativo. Em edificação separada está o prédio do ginásio que, além da quadra de esportes, arquibancadas e banheiros, comporta um salão de grandes dimensões equipado com barras e espelhos, apropriados para aulas de dança, psicomotricidade entre outras atividades. A estrutura física da EPAT ainda conta com pista de atletismo, campo de futebol gramado e duas piscinas.

Figura 5 - Momento de atividade cultural no ginásio de esportes da EPAT



Fonte: Foto cedida pela direção da Escola

Pode-se elencar divergências entre a estrutura física da escola parque de Ceilândia, considerando o plano de Teixeira (1961). A escola não está na mesma área da escola classe, em vez disso, na mesma área da escola parque, parte do espaço físico é ocupado pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. Não há espaço destinado a atividades de artes industriais e também não existem habitações para alunos. Apesar das diferenças do arranjo arquitetônico proposto por Anísio Teixeira, algumas delas presentes também em outras escolas parque de Brasília, o espaço

físico da EPAT é privilegiado e possibilitou a oferta de 3.200 vagas para as matrículas do ano de 2016 (figura 5).

3.1.4 Organização do trabalho pedagógico na EPAT

Após a breve abordagem sobre o processo de instituição da EPAT e da sua estrutura física, considero ainda o conhecimento, mesmo que sucinto, da organização do trabalho pedagógico da escola parque de Ceilândia. O projeto piloto, já citado anteriormente, norteou as ações desde sua inauguração no segundo semestre de 2014 e aos poucos foi se efetivando a inclusão do projeto político pedagógico (PPP), construído coletivamente entre gestores e docentes, durante o ano de 2015.

Com efeito, vale resgatar um trecho do discurso proferido por Anísio Teixeira por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. [...] E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Em consonância com a concepção de Teixeira (1959), a justificativa do projeto da EPAT se baseia na “necessidade de ampliar tempos, espaços e oportunidades (Arte, Esporte, Cultura Corporal e lazer) formativas na perspectiva da Educação Integral, aos estudantes matriculados nas unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia” (PROJETO PILOTO, 2014, sn). Outra justificativa também apresentada no projeto piloto, se refere aos dados que indicam o elevado índice de vulnerabilidade social naquela Região Administrativa conforme análise apresentada no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Entretanto, se as cinco escolas parques de Brasília, localizadas no Plano Piloto, até então estão direcionadas para alunos de Escolas Classe, como propõe Teixeira (1961), a Escola Parque de Ceilândia, por sua vez, inicia suas atividades atendendo aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, das

unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia¹⁰. Desta forma, os estudantes frequentam os Centros de Ensino Fundamental (CEF)¹¹ em um turno e no outro frequentam a Escola Parque de Ceilândia tendo oportunidade à educação integral. Nesse sentido, o projeto piloto (2014, sn) traz como objetivo geral: “Oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas aos estudantes nas áreas de Arte, Cultura, Educação Física e Educação Ambiental com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes/comunidade da Cidade de Ceilândia”.

O trabalho pedagógico na Escola Parque de Ceilândia também se alinha aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014). As atividades são oferecidas em forma de oficinas. Os professores, em grupos de acordo suas áreas de atuação, construíram a matriz curricular respeitando o currículo em movimento e as diretrizes de avaliação. Nesse sentido a portaria nº 244/2014 estabelece o funcionamento das Escolas Parque (EP):

A organização e o funcionamento das EP deverão prover a oferta de Arte e Educação Física, podendo ser ofertados outros componentes curriculares, caso sejam de interesse da comunidade escolar, após análise e autorização da SUBEB¹² e da SUPLAV¹³.

Nesse contexto, o projeto piloto da Escola Parque Anísio Teixeira prevê a realização de oficinas nas áreas de: Artes, Educação Física, Música, Dança, Literatura e Tecnologia. Para o ano de 2016, a maioria das oficinas foram oferecidas na área de Educação física, totalizando, por turno, onze oficinas: Futsal, Voleibol, Xadrez, Boxe, Handebol, Tênis de quadra, Tênis de mesa, Jiu-Jitsu, Fitness, Atletismo, Ginástica rítmica. A diretora Neide Rodrigues declara o interesse dos alunos “quase 100% dos nossos alunos querem fazer esporte”.

Outras quatro oficinas estão na área de Artes, sendo duas em Artes plásticas e duas em Artes cênicas, incluindo a oficina de teatro. As oficinas de Artes “envolvem um conjunto de ações articuladas, fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética (PROJETO PILOTO, 2014). Além da aula de canto, cinco oficinas de música com instrumento – violino, violão, teclado, formação de banda, também são

¹⁰ Posteriormente, em 2017 o atendimento foi ampliado para unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga.

¹¹ Em alguns casos os estudantes estão matriculados nos Centros Educacionais (CED) que possuem 6º ao 9º ano.

¹² Subsecretaria de Educação Básica.

¹³ Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional.

disputadas pelos alunos “[...] a gente tem muita procura e pouco instrumento, por exemplo, eu tenho vinte violões e a gente tem demanda para sessenta”, relata a diretora.

As oficinas de dança, três em cada turno, são diversificadas e buscam relacionar corpo, cultura e educação. A oficina de Tecnologia e cultura é oferecida no laboratório de informática, também utilizado para atividades interdisciplinares, como a oficina *Flash mob* dança e vídeo, que envolveu as linguagens de tecnologia, dança e arte.

Figura 6 - Atividade da oficina de xadrez



Fonte: Foto cedida pela direção da escola

A organização do tempo e atividades tem suas especificidades na EPAT. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino. Cada turno com 4 horas, organizadas em 3 sessões de 80 minutos. Cada sessão corresponde a uma oficina. Por turno, são oferecidas as seguintes opções de matrícula: Turma A – segunda e quarta-feira; Turma B – terça-feira e quinta-feira ou turma C – sexta-feira. No ato da matrícula, os estudantes podem optar por frequentar a escola uma ou duas vezes por semana, escolhendo a turma A, B ou C.

A Escola Parque de Ceilândia atende os estudantes no sistema complementar, ou seja, não é uma escola tributária, e os estudantes não cumprem o currículo obrigatório de Arte e Educação Física nela. Eles frequentam os Centros de Ensino

Fundamental (CEF)¹⁴ em um turno e no outro frequentam a EPAT. Eles têm liberdade de escolha. Os estudantes decidem se querem frequentar a EPAT e decidem também em quais oficinas querem se matricular. Mas eles não podem acumular três oficinas na área de esportes “porque fica muito cansativo” explica a diretora. Outra limitação é na área de música, eles só podem optar por uma oficina com instrumento para dar oportunidade a outros estudantes, devido à demanda. O estudante que frequenta a Escola Parque no turno matutino, ainda tem a opção de banho e almoço, antes de ir para a aula no CEF. Os que frequentam a Escola Parque no turno vespertino também tem essa opção quando vão direto do CEF para a EPAT. O quadro 1 apresenta as oficinas oferecidas em cada área.

Quadro 1 - Oficinas oferecidas pela Escola Parque de Ceilândia

Áreas	Oficinas		
Educação Física	Futsal Voleibol Xadrez Atletismo	Tênis de quadra Handebol Boxe Ginástica rítmica	Tênis de mesa Jiu-Jitsu Fitness
Artes	Artes visuais/plásticas Artes cênicas - Teatro		
Música	Canto Teclado	Violino Violão	Formação de banda
Dança	Oficinas diversificadas		
Literatura	Acompanhamento para estudo		
Tecnologia	Tecnologia e cultura		

Fonte: Projeto político pedagógico da EPAT

Ainda é importante destacar que a Escola Parque de Ceilândia é a única de Brasília que atende os estudantes no sistema complementar. As cinco escolas localizadas no Plano Piloto oferecem atendimento intercomplementar:

[...] refere-se à oferta do currículo de Arte e Educação Física, vinculado às demais UE¹⁵, em sistema tributário. Nesse sistema, a EP integra o currículo de, no mínimo, cinco UE”. São denominadas Escolas Tributárias, as UE cujos estudantes são atendidos pela EP

¹⁴ Em alguns casos os estudantes estão matriculados nos Centros Educacionais (CED) que possuem 6º ao 9º ano.

¹⁵ Unidade Escolar

para cumprimento do currículo de Arte e de Educação Física, em sistema intercomplementar (PORTARIA 244/2014).

Isso traz implicações diretas na forma de avaliação dos estudantes. Nas escolas Parque com atendimento intercomplementar, as avaliações são realizadas por relatório de avaliação e enviadas para as respectivas Escolas Classe. Na EPAT, não há vínculo com escola tributária e a avaliação é formativa.

3.1.5 O Núcleo de Tecnologia Educacional

Os Núcleos de Tecnologia Educacional são diretamente subordinados a Unidade de Educação Básica (UEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF. Ao todo são 14 NTE no Distrito Federal, sendo um em cada (CRE). Conforme a portaria 363/2017 (SEDF), a principal atribuição desses núcleos é “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a operacionalização do Currículo de Educação Básica, por meio da implementação, acompanhamento e utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, junto às unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.

Para a realização da pesquisa de campo com os professores, foi selecionado o NTE de Ceilândia por possuir uma estrutura física adequada para as oficinas propostas e por estar na mesma região administrativa da Escola Parque Anísio Teixeira. Assim, os professores que frequentam o NTE são professores das instituições de ensino onde os alunos da EPAT estudam.

Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo NTE Ceilândia

Turno	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matutino	Curso: Funcionalidades das ferramentas Google Carga horária: 90h	Curso: Educando com Tecnologias: Proinfo Integrado Carga horária: 180h	Curso: Educando com Tecnologias: Proinfo Integrado Carga horária: 180h	Curso: Desvendando o AVA: Configurações, recursos e atividades (Moodle) Carga horária: 80h
Turno	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira	
Verpertino	Curso: Funcionalidades das ferramentas Google Carga horária: 90h	Curso: Educando com Tecnologias: Proinfo Integrado Carga horária: 180h	Curso: Educando com Tecnologias: Proinfo Integrado Carga horária: 180h Curso: Desvendando o AVA: Configurações, recursos e atividades (Moodle) Carga horária: 80h	

Fonte: Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia

3.2 Iniciando a trajetória

No 3º semestre do doutorado (1ºsem/2016), fiz uma primeira visita, com agendamento prévio, à Escola Parque Anísio Teixeira para aproximações iniciais ao campo, já que pretendia realizar a pesquisa de campo nessa instituição. Nessa ocasião, conheci toda a sua estrutura física e realizei uma reunião com a diretora da escola.

Para essa primeira reunião, preparei um roteiro de perguntas e questões que me auxiliariam a apreender o campo em sua amplitude – o processo de implementação da escola (na época, recém-inaugurada), a comunidade escolar, a organização do trabalho pedagógico, entre outras questões. Com o consentimento da diretora, a nossa conversa foi registrada em áudio e posteriormente transcrita. A partir desse primeiro contato, foi possível também ter o acesso ao projeto piloto de implementação da Escola Parque Anísio Teixeira e ao Projeto Político Pedagógico. A análise desse material foi fundamental no processo de planejamento da pesquisa de campo nessa escola. De igual modo, me reuni com a coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional para verificar a viabilidade de realizar a pesquisa de campo com os professores naquela instituição.

Iniciei a preparação da documentação exigida submetendo o projeto de pesquisa à análise da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) a partir da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais (EAPE). O projeto obteve aprovação para execução e entrada em campo e toda a documentação legal foi emitida junto à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, bem como as respectivas autorizações junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia e Escola Parque Anísio Teixeira. Assim, realizamos uma pesquisa de campo no período de outubro a dezembro de 2016, na Escola Parque Anísio Teixeira e no Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia.

3.2.1 Construção de dados

A produção de dados teve início durante a pesquisa de campo, a partir da realização de oficinas de histórias em quadrinhos com os participantes. Considerando o desenvolvimento tecnológico atual, Pais (2003) afirma que o investigador da vida cotidiana inevitavelmente deverá lançar mão de fontes documentais audiovisuais ou de “teco-imagens”. Nesse sentido e considerando que a pesquisa versa sobre TIC, surgiu a ideia de utilizar o recurso disponível na *internet*, chamado *Pixton*, para construção de dados em forma de histórias em quadrinhos, consideradas como *narrativas gráficas*. Durante a realização das oficinas, algumas notas foram registradas como diário de campo e consideradas oportunamente ao longo da análise de dados. Após a conclusão das oficinas, todos os participantes foram convidados à transformarem suas narrativas gráficas em narrativas orais, consideradas aqui como *entrevistas episódicas*.

3.2.2 Histórias em quadrinhos

Descritas por Will Eisner como arte sequencial, as histórias em quadrinhos também são consideradas como um “meio” (EISNER, 2013; McCLOUD, 2005), ou seja, uma mídia. Tomando como referência esses dois autores, durante as oficinas foram abordados temas relacionados à princípios básicos e práticas das histórias em

quadrinhos. A abordagem foi realizada a partir da leitura e análise da história em quadrinhos “Zaqueu 14 HQ pra Quê”¹⁶ (ANEXO 1).

Os participantes foram convidados a criar histórias em quadrinhos sob o tema: “Eu e as tecnologias” contando sua história de vida ou parte da sua história de vida relacionada às tecnologias utilizando-se de narrativas gráficas. Eisner (2013, p. 40) esclarece que “uma história do tipo um-pedaço-da-vida geralmente extrai um segmento interessante de uma experiência humana e o examina”.

Para a produção das histórias em quadrinhos, foi utilizado o recurso *web Pixton*¹⁷. Foi facultada aos participantes a possibilidade de desenhar suas histórias em quadrinhos em papel, porém, todos optaram pela utilização do *Pixton*. Os produtos destas oficinas – histórias em quadrinhos desenhadas em formato digital, são considerados para análise de dados, pois entendo que são importantes fontes de dados para identificar a apropriação de TIC por crianças, adolescentes e também pelos professores, permitindo ainda analisar possíveis interseções e estabelecer relações entre essas apropriações e usos das TIC.

Segundo Wiggers (2008 p. 77), “um dos grandes desafios para a pesquisa com crianças é dar-lhes condições de participação como sujeitos ativos da investigação”. Para isso, faz-se necessário uma aproximação ao mundo infantil, buscando o contexto sob o olhar da criança e respeitando seu protagonismo nas pesquisas. Nesse sentido, Gobbi (2002) afirma que a opção pela produção de desenhos, conjugados com a oralidade, possibilita responder perguntas e conhecer o mundo da infância a partir da percepção das crianças, permitindo obter informações sobre como concebem o contexto histórico e social no qual estão inseridas. A autora defende a ideia de que os desenhos são documentos “que trazem o registro de universos” e que “podem ser lidos e ouvidos como textos” (GOBBI, 1995, p.135).

Os desenhos são por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma (GOBBI; LEITE, 2002).

¹⁶ Roteiro: André Diniz; Desenhos: Antônio Eder. Disponível em: <http://muzinga.net/hqs/zaqueu-14-hq-pra-que/>

¹⁷ www.pixton.com.br

Pesquisadores têm utilizado o desenho como instrumento em estudos com crianças (WIGGERS, 2003; MENEZES *et al.*, 2008; HORSTMAN *et al.*, 2008; PASSOS, 2013; MACHADO, 2013; BARRETO 2018) e também com adultos (SILVA, 2010), com destaque para José Machado Pais, que utilizou história em quadrinhos articulada à entrevista para que jovens contassem suas histórias de vida, como uma estratégia metodológica, possibilitando assim analisar seus imaginários, subjetividades e identidades (ALMEIDA; PAIS, 2012). Assim, o autor destaca que “as histórias em quadrinhos se baseiam numa forma de comunicação em que os conteúdos se revelam na obliquidade dos sentidos que se soltam de suas imagens” (ALMEIDA; PAIS, 2012, p.135).

3.2.3 *Entrevista episódica com professores, crianças e adolescentes*

Em adição, os participantes foram convidados a narrar oralmente a sua história em quadrinhos em um processo de transposição de suas narrativas gráficas para narrativas orais. Esse procedimento se deu individualmente e compôs o momento da realização de entrevista episódica. Flick (2009, p. 172) destaca que nesse tipo de entrevista “dá-se uma atenção especial a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão do estudo”. Além disso, a entrevista episódica se coaduna ao método de comparação proposto, tendo como foco principal o cotidiano de vida dos professores, crianças e adolescentes, pois

em diversos domínios, a entrevista episódica facilita a apresentação de experiências em uma forma geral e comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade (FLICK, 2009, p. 172).

A entrevista episódica teve início com a história em quadrinho (HQ) produzida pelo participante durante a oficina oferecida anteriormente. Esse procedimento se baseia na abordagem do método projetivo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.181). A HQ foi utilizada como o dispositivo evocativo e foi apresentada ao participante em impressão colorida em folha tamanho A4.

Durante todo o procedimento manteve a atitude de sensibilidade e atenção para fazer “perguntas-chave relativas aos conteúdos narrados e à definição das situações”

(FLICK, 2009, p.176). A narrativa oral foi registrada em áudio para posteriormente ser transcrita e contemplou certos questionamentos conceituais-argumentativos e relações abstrativas que interessam à pesquisa.

3.3 Os participantes da pesquisa










3.3.1 Professores

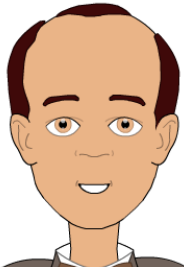



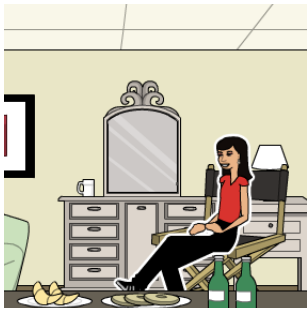




Os professores participantes da pesquisa são os que estavam matriculados na turma de 3ª feira matutino e 5ª feira vespertino nos cursos de formação continuada do NTE Ceilândia. A participação nos cursos é voluntária e parte da iniciativa do professor. Esses professores atuam em escolas públicas de Ceilândia e Taguatinga e frequentaram o curso em turno contrário ao turno de sua atuação em sala de aula.




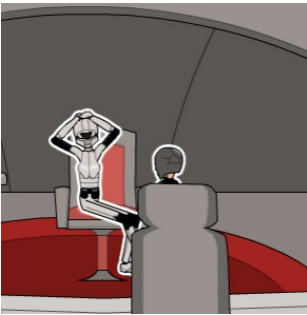

Um total de 23 professores aceitaram o convite para participar da pesquisa, destes 16 professores participaram individualmente do momento da entrevista episódica. Ao todo, 19 histórias em quadrinhos foram concluídas. Alguns professores não concluíram suas histórias em quadrinhos, mas participaram da entrevista, outros não concederam entrevista, mas concluíram suas narrativas gráficas. Os professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa receberam o TCLE para assinatura, com os devidos esclarecimentos dados pela pesquisadora.

Durante a realização das oficinas de histórias em quadrinhos, os professores criaram avatares para seus perfis no site do *Pixton*. O quadro 3 apresenta esses avatares, além do o título da história em quadrinho (HQ) e/ou o tempo de entrevista episódica (EP) e ainda uma frase que representa cada sujeito.

Quadro 3 - Avatar do professor, título da HQ e tempo da entrevista episódica

 <p>Professora Alice</p> <p>“As TIC’s entraram em minha vida em 2000. Chegaram se impondo e me assustando!”</p> <p>HQ – Desafios intrigantes</p>	 <p>Professora Bebel</p> <p>“achei que a vida seria compatível sem elas (as TIC), mas estava enganada”</p> <p>HQ – Minha vida com as TIC EP – [00:42:21]</p>	 <p>Professora Vanessa</p> <p>“Eu, a madrugada toda. Fonezinho pra não acordar o marido e o celularzinho aqui, assistindo série.”</p> <p>HQ – Distração EP – [01:12:05]</p>
 <p>Professora Denise</p> <p>“Nessa área de tecnologia, eu sou muito curiosa e gosto muito também.”</p> <p>HQ –Eu e as TICs EP – [00:42:35]</p>	 <p>Professora Laura</p> <p>“Estamos com muitas informações, mas será que estamos sabendo usar?”</p> <p>HQ – Uso das TIC’s EP – [01:11:20]</p>	 <p>Professor Murilo</p> <p>“Hoje tento usar a tecnologia para auxiliar meus alunos a estudar”</p> <p>HQ – Minha história com as TIC’s</p>
 <p>Professora Fabiana</p> <p>“É tudo tão rápido que não consigo acompanhar o ritmo, embora reconheça o seu valor! Mas já faço uso de algumas coisas...”</p> <p>HQ – Eu e a tecnologia EP – [00:48:31]</p>	 <p>Professor Tiago</p> <p>“E apareceu um tal de computador. Esse é o cão mesmo!”</p> <p>HQ – Eu e a tecnologia EP – [00:59:59]</p>	 <p>Professor Alison</p> <p>“Tecnologia pra mim é uma aliada uma companheira diária. Eu não quero depender dela, mas tá difícil. Ela faz parte, ta intrínseca, né”</p> <p>EP – [00:35:19]</p>

 <p>Professor Fernando</p> <p>“Hoje ele não se vê sem a tecnologia! Fica perdidinho quando tiramos seus recursos.”</p> <p>HQ – Eu e as TIC EP – [00:52:50]</p>	 <p>Professora Joana</p> <p>“Agora é a vez do celular. Olhar zap, rir um pouco e mandar mensagens pra galera...”</p> <p>HQ – Rotina noturna EP – [00:34:18]</p>	 <p>Professor Diego</p> <p>“alerta para o risco de usar o celular enquanto dirige”</p> <p>HQ – O vacilo</p>
 <p>Professora Flora</p> <p>“Finalmente um fim de semana prolongado!!! Sem internet, sem celular...”</p> <p>HQ –Fim de semana relaxante</p>	 <p>Professora Irene</p> <p>“As pessoas postam tanta inutilidade nesse whatsapp, que faz perder a utilidade positiva que pode ter...”</p> <p>HQ – Amor e ódio pela tecnologia</p>	 <p>Professora Jeane</p> <p>HQ – Uma manhã com o whatsapp</p> <p>EP – [01:18:14]</p>
 <p>Professora Meg</p> <p>“A tecnologia me ajuda muuuuuuuito... Eu aamo!”</p> <p>HQ – Tecnologia nas aulas de filosofia</p>	 <p>Professor Leandro</p> <p>“Eu não sou escravo dessa tecnologia. Mas, ela facilita muito a nossa vida.”</p> <p>EP – [01:02:01]</p>	 <p>Professora Soraia</p> <p>“Uso pouquinho. Fora ligação mesmo... uso pra nada.”</p> <p>EP – [00:45:56]</p>

 <p>Professora Karla</p> <p>“As pessoas é que estão fazendo mau uso das tecnologias”</p> <p>EP – [00:50:54]</p>	 <p>Professora Angelina</p> <p>“Você acaba se aproximando de quem está longe e se distanciando de quem está perto.”</p> <p>EP – [00:47:26]</p>	 <p>Professor Sidney</p> <p>“Tem muitas pessoas que ficaram escravas da tecnologia. Tudo que faz tem que postar”</p> <p>EP – [00:25:14]</p>
 <p>Professor Rodrigo</p>	 <p>Professor João</p>	

Fonte: Pesquisa de campo

3.3.2 Crianças e adolescentes

As crianças e adolescentes participantes da pesquisa são estudantes da Escola Parque Anísio Teixeira, matriculados na oficina de Tecnologia e cultura, na turma A, de 2ª e 4ª feira, dos turnos matutino e vespertino, totalizando 21 estudantes entre 10 e 17 anos. Foram realizadas 21 entrevistas episódicas e 33 histórias em quadrinhos. Ao se estabelecer a entrada em campo na Escola Parque Anísio Teixeira, foi definida a participação da pesquisadora nas oficinas de Tecnologia e cultura realizadas no laboratório de informática.





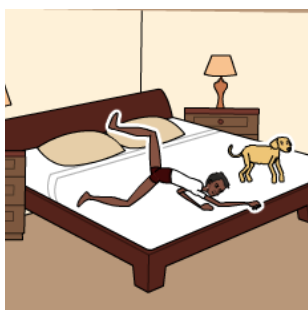

Antes do início das oficinas, os alunos foram convidados para participar da pesquisa e receberam da pesquisadora todas as informações e esclarecimentos necessários; os que aceitaram foram convidados a assinar o termo de assentimento, em linguagem apropriada para as crianças e adolescentes. Eles também levaram para










seus pais e/ou responsáveis uma pasta com o TCLE e todas as informações sobre a participação na pesquisa. Ressalta-se que a participação do aluno na pesquisa dependeu da autorização dos pais e/ou responsáveis através de assinatura e devolução do TCLE.


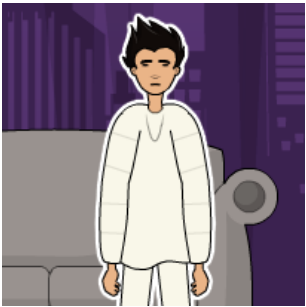



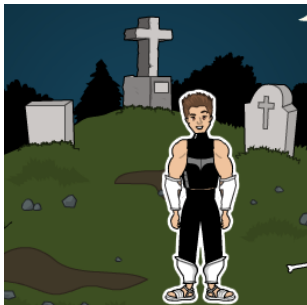
É importante também esclarecer que, como as atividades foram realizadas no horário das oficinas de “Tecnologia e cultura” também chamada pelos estudantes de “aula de informática”, todos os alunos da turma puderam participar das oficinas de histórias em quadrinhos, sem nenhum constrangimento, mesmo os que optaram por não participar da pesquisa ou que não devolveram o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis.

Tal como os professores, as crianças e os adolescentes também construíram seus avatares durante a realização das oficinas de histórias em quadrinhos. O quadro 4 apresenta esses avatares, além do título da história em quadrinho (HQ) e/ou o tempo de entrevista episódica (EP) e ainda uma frase que representa cada sujeito.

Quadro 4 - Avatar da criança e adolescente, título da HQ e tempo da entrevista episódica

 <p>Victor</p> <p>“Vou mecher no celular por que minha mãe não deixa eu brincar na rua” HQ – A minha história EP – [00:45:26]</p>	 <p>Téo</p> <p>“Eu sempre uso o meu telefone pra jogar jogos que não da pra jogar no computador.” HQ – Eu e as TICs EP – [00:15:49]</p>	 <p>Amanda</p> <p>“Vou assistir um episódio da minha série e depois vou lanchar.” HQ – Minha rotina EP [00:14:33]</p>
 <p>Jorge</p> <p>“Mãe, vou assistir tv [...] Pronto, mãe vou mecher no pc.” HQ – Um pouco do dia a dia de Jorge EP – [00:26:20]</p>	 <p>Elton</p> <p>“Se não tivesse o celular ainda, eu ia continuar brincando na rua.” HQ – Minha vida EP – [00:27:17]</p>	 <p>Wagner</p> <p>“Vamos tirar uma foto amigo.” HQ – Minha história EP – [00:13:15]</p>

 <p>Marcos</p> <p>"Sempre eu e meu amigo Carlos jogamos juntos. De vez em quando assistimos o jogo."</p> <p>HQ – A minha família EP – [00:26:56]</p>	 <p>Luana</p> <p>"Aqui na escola gosto muito de tirar fotos."</p> <p>HQ – Minha história EP – [00:24:40]</p>	 <p>Brenda</p> <p>"Ah não eu não quero ir a escola. Eu quero ir mecher no celular!"</p> <p>HQ – O que aconteceu! EP – [00:33:42]</p>
 <p>Hugo</p> <p>"Cheguei em casa vou mexer no computador"</p> <p>HQ – Coisas do dia a dia EP – [00:25:56]</p>	 <p>Julia</p> <p>"Porque tecnologia dá muita animação! "</p> <p>HQ – Um dia com as amigas EP – [00:30:00]</p>	 <p>Vitório</p> <p>HQ – Halloween e meu dia a dia EP – [00:24:13]</p>
 <p>André</p> <p>"Eu jogo minecraft no computador tbm no celular. Quando eu faço os trabalhos e deveres de casa."</p> <p>HQ – Falando sobre minha vida</p>	 <p>Joel</p> <p>"Mow cansado hoje. Vou jogar GTA agora."</p> <p>HQ – Eu e as TIC: Não sei</p>	 <p>Fábia</p> <p>"Bora sair! Vc soh fica nesse sofá... [...] É melhor nois irmos pra casa ficar na internet!! "</p> <p>HQ – Uma história nada a ver EP – [00:19:46]</p>

 <p style="text-align: center;">Caio</p> <p>“Volto pra casa, banho e fico mexendo no celular até de noite.”</p> <p>HQ – Meu dia dia EP – [00:14:54]</p>	 <p style="text-align: center;">Kelvin</p> <p>“Celular minha brincadeira preferida. Deves em quando eu brinco na rua.”</p> <p>HQ – História do kelvin EP – [00:11:46]</p>	 <p style="text-align: center;">Paulo</p> <p>“Pense se e correto usar [a tecnologia] sem descansar ou praticar algum esporte.”</p> <p>HQ – Uma história rápida EP – [00:38:17]</p>
 <p style="text-align: center;">Pedro</p> <p>“A professora levou todo mundo para sala de vídeo para vermos um filme de buling”</p> <p>HQ – Buling na escola EP – [00:19:34]</p>	 <p style="text-align: center;">Eduardo</p> <p>“Prefiro brincar na rua. Só ficar dentro de casa é muito ruim. Já enjoiei.”</p> <p>EP – [00:38:41]</p>	 <p style="text-align: center;">Júlio</p> <p>“Eu mexo mais no celular. Não tenho paciência pra ficar ligando e desligando computador”.</p> <p>EP – [00:24:34]</p>

Fonte: Pesquisa de campo

3.4 Análise de dados

Para a análise dos dados foram criadas categorias de codificação temática a partir dos dados empíricos. Segundo orienta Flick (2009, p. 287), “esse procedimento foi desenvolvido sobre o pano de fundo de Strauss (1987) para os estudos comparativos, nos quais os grupos em estudo são provenientes da questão de pesquisa, sendo assim, definidos a priori”, nessa pesquisa, como professores, crianças e adolescentes. Assim, definidos os grupos em estudo, foram considerados os passos detalhados por Bogdan e Bicklen (1994) para a formulação de categorias, aqui chamadas de dimensões de análise. Essas, por sua vez, não foram elaboradas inicialmente, mas emergem do próprio conteúdo, dos dados levantados por meio das

diferentes fontes interpretadas mediante o diálogo com as abordagens teóricas, buscando um caminho para atender aos objetivos da investigação. Para a auxiliar na análise de dados foi utilizado o *software* Atlas.TI.

No que concerne à análise das histórias em quadrinhos, a literatura aponta métodos distintos, e, segundo Viana (2016) a semiótica e a análise circular são alguns dos mais utilizados, cada qual com interessantes sugestões bem como pontos problemáticos. “Uma terceira opção, entre outras, é a análise dialética. Este caminho metodológico possui alguns recursos interessantes e que se diferenciam dos dois anteriores, embora possa englobar alguns aspectos das demais formas de análise” (VIANA, 2016, p. 40).

Todavia, buscando um caminho de análise que se coaduna as proposições teórico metodológicas já explicitadas, que parte da análise da vida cotidiana e tem os sujeitos como atores sociais protagonistas de suas narrativas, considere importante conceder o princípio da análise das histórias em quadrinhos aos seus autores, ou seja, aos professores, crianças e adolescentes. Portanto, a análise das histórias em quadrinhos é iniciada a partir do próprio sujeito, no momento da entrevista episódica, quando cada um deles foi convidado a transformar sua narrativa gráfica em uma narrativa oral. Ao narrar sua própria história, ele a interpreta, amplia, detalha, contextualiza. No decorrer da narrativa oral, algumas questões são trazidas pela pesquisadora na intenção de esclarecer e trazer à luz aspectos importantes para compreensão e construção da pesquisa e seus resultados. Esse áudio gravado e transcrito foi acrescentado ao texto, em trechos cuidadosamente “pinçados” e dialogados com a análise da pesquisadora bem como com o aporte teórico. Assim, concedendo aos sujeitos protagonismo na análise dos dados empíricos, sendo a pesquisadora uma espécie de (co)autora dessa análise, ou uma mediadora das narrativas e diálogos dos professores, crianças e adolescentes com a teoria. Enquanto escrevo esse texto, penso esse momento de análise como uma mesa redonda – professores, crianças e adolescentes, pesquisadora, aporte teórico. Sendo assim, o texto até aqui escrito na primeira pessoa do singular, passa então a ser apresentado nos próximos capítulos na primeira pessoa do plural.

3.4.1 *Trajetórias de aproximação ao cotidiano*

No esforço de apreender as perspectivas dos participantes são apresentadas três dimensões de análise, que por sua vez se desdobram em subcategorias que emergiram dos dados durante o processo de codificação baseado em Bogdan & Biklen (1994). As narrativas gráficas e orais dos professores das crianças e adolescentes foram consideradas como rotas de aproximação para conhecimento de seus cotidianos. Todas as HQ, citadas parcialmente no texto, constam em sua versão completa nos apêndices A e B.

Os títulos e subtítulos dos capítulos são apresentados nas palavras dos sujeitos extraídas em forma de metáforas. Por outro lado, todos os nomes apresentados são fictícios, em cumprimento ao resguardo da identificação dos participantes, como exigência do comitê de ética ao qual a pesquisa obteve aprovação.

Dito isto, apresento os próximos capítulos da tese nas três dimensões de análise principais tomadas como trajetórias para aproximação às suas vidas cotidianas, assim organizados: A primeira dimensão nomeada de “Onde está meu computador?”, se pretende como o início de uma rota de aproximação buscando identificar a presença e usos das TIC evidenciados nas narrativas analisadas. Em seguimento, na segunda dimensão, “Velocidade assustadora”, busco os tempos e espaços da vida cotidiana permeados pelas TIC. A terceira dimensão, “Amor e ódio pelas TIC”, recebeu o título de uma história em quadrinho produzida por uma professora. Nela procuro identificar o que as TIC representam na vida dos professores, crianças e adolescentes; quais significados e sentidos esses sujeitos atribuem principalmente às mídias e tecnologias digitais.

Sendo assim, considero importante observar que essas três dimensões de análise apresentadas acima, são perpassadas pelos eixos de análise comparada já apresentados anteriormente: (1) cotidiano; (2) professores, crianças e adolescentes; (3) apropriações de TIC. Esses eixos foram definidos a priori a partir do modelo proposto, em formato de cubo, por Bray e Thomas (1995).

Figura 8 - Dimensões de análise



Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor compreensão desse processo, a figura 8 ilustra os três eixos de análise comparada, relacionados às três dimensões de análise que emergiram dos dados empíricos. Nesse percurso, destaco ainda a importância de compreendermos essas dimensões como facetas de um mesmo fenômeno, assim elas não são estanques, mas se entrelaçam e se mesclam compondo o cenário do cotidiano.

4 ONDE ESTÁ MEU COMPUTADOR?

Quais tecnologias de informação e comunicação os professores (TIC), crianças e adolescentes evidenciam o uso em seus cotidianos e para quê? A pergunta, apesar de inicialmente parecer óbvia, é importante como ponto de partida para compreender as apropriações de TIC na vida cotidiana. Nesse sentido, buscamos identificar e descrever a presença e os usos dessas tecnologias evidenciadas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente abordaremos as TIC na vida cotidiana dos professores. Em continuidade, as TIC na vida cotidiana das crianças e adolescentes.

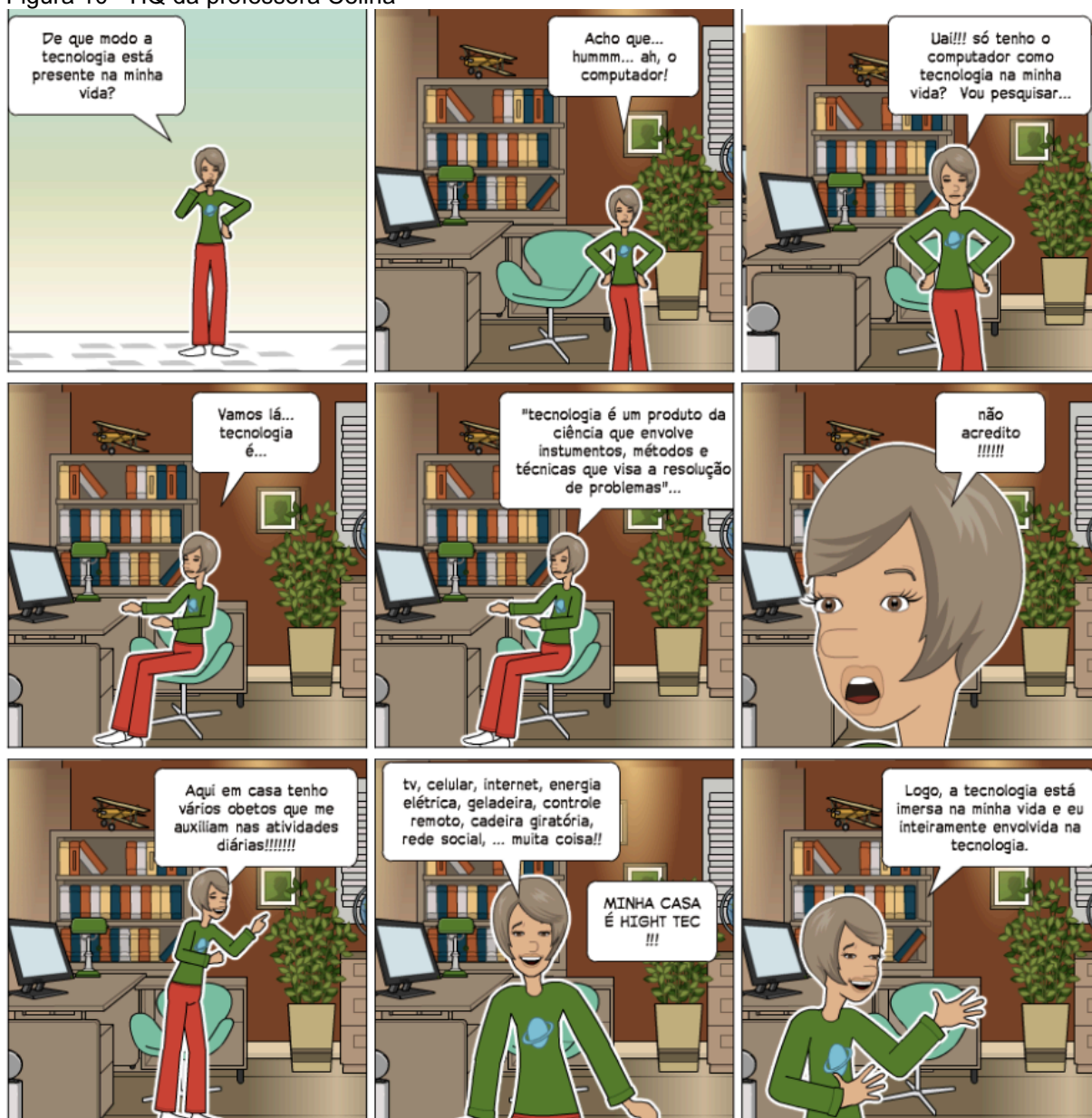
Figura 9 - HQ da Professora Denise



Fonte: Pesquisa de campo

4.1 As TIC na vida cotidiana dos professores

Figura 10 - HQ da professora Celina



Fonte: Pesquisa de campo

Tecnologias analógicas e tecnologias digitais – *notebook*, computador, caixa eletrônico dos bancos, controle remoto, *tablet*, televisão, projetor multimídia, internet, *e-mail*, telefone, *wifi*, máquina fotográfica, câmeras de segurança, microfone, celulares e *smartphones*, aplicativos, *hardware*, *software*, nuvem, permeiam os cotidianos dos professores e ecoam nas suas narrativas (Figuras 9 e 10).

Figura 11 - Quadrinhos extraídos da HQ da professora Bebel



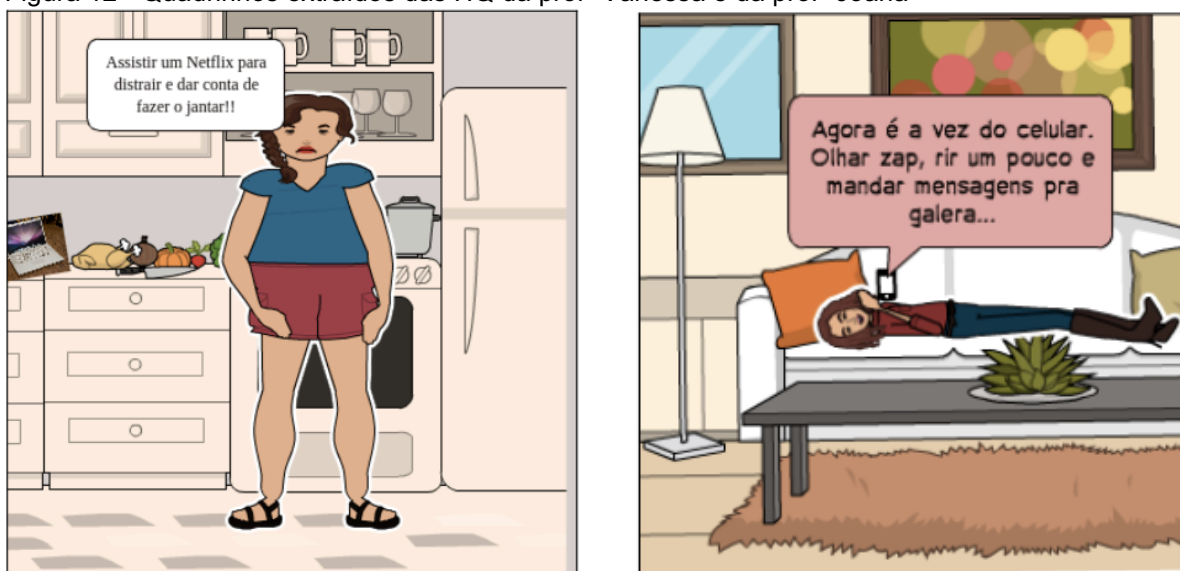
Fonte: Pesquisa de campo.

Os quadrinhos acima (Figura 11) indicam a presença das TIC no cotidiano da professora, “elas permeiam a nossa vida de tal forma [...]” e não permitem outra opção, “somos obrigados a nos conectarmos por meio delas”, restando como alternativa seguir os rumos da apropriação “aí vi que precisava dominá-las”. A literatura aborda a apropriação de tecnologias como um processo gradual, lento e complexo (BELLONI, 2005) composto de várias fases ou estágios. Para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 54), “a apropriação é o ponto em que um indivíduo passa a entender a tecnologia e a utilizá-la sem esforço”, ou seja, para os autores a apropriação seria um marco nesse processo, evidenciada principalmente por mudanças que indicam o domínio pessoal com essas tecnologias.

A partir desse entendimento, podemos apreender que a presença ou o uso de TIC na vida cotidiana, quer de professores, crianças ou adolescentes, não implica necessariamente em apropriação. Mas indica uma trajetória, um processo, que pode culminar em apropriação, ou não. Apropriar-se de uma determinada tecnologia vai muito além de ter acesso a ela ou, simplesmente, utilizá-la em algumas situações. Nessa concepção, seria possível uma pessoa ter acesso, usar e não se apropriar. Por outro lado, a apropriação pode desdobrar-se em diversas formas e modos, como em processos de reprodução ou ressignificação. Uma significativa discussão sobre o conceito de apropriação é apresentada por Batista (2018). A sua revisão de literatura internacional a partir do uso do referido termo em português, inglês, francês e espanhol, objetivou sistematizar referências, priorizando os sentidos de apropriação em diferentes contextos. A autora destaca a contribuição da produção francesa para os resultados de sua pesquisa.

Nos usos das TIC evidenciados nas HQ dos professores, se destacam as tecnologias digitais e conseqüentemente as mídias digitais, “A era digital aponta direções”, afirma a professora Aline. Uma diferenciação entre tecnologias ou mídias analógicas e digitais é encontrada em Martino (2015), ao explicar que as mídias analógicas, no geral, possuem uma base material, como, por exemplo, o disco de vinil, ou o rádio e TV com ondas produzidas a partir de meios físicos e captadas por antenas. Já as mídias digitais teriam como uma das principais características, dados transformados em sequências numéricas ou de dígitos, interpretados por computadores. Em adição, Martino (2015, p.10) também lembra a variedade de termos utilizados para se referir às mídias digitais citadas na obra de Chandler e Munday (2010), como, por exemplo, “nova mídia”, “novas mídias”, “novas tecnologias” entre outras. Nesse sentido, além do termo TIC que, no nosso entendimento, inclui todas as tecnologias de informação e comunicação, analógicas ou digitais, utilizamos neste texto outros termos mais específicos, tais como, mídias e tecnologias digitais e por vezes apenas tecnologias, por ser este o termo mais usado pelos professores, crianças e adolescentes em suas narrativas.

Figura 12 - Quadrinhos extraídos das HQ da profª Vanessa e da profª Joana



Fonte: Pesquisa de campo

Assim, são às mídias e tecnologias digitais que os professores recorrem para planejar aula, buscar informações, enviar *e-mail*, fazer cursos *on line*, compartilhar fotos nas redes sociais, comprar pela *internet*, *whatsapp* ou “assistir um *Netflix* para distrair” (Figura 12). Em todos esses usos e “para quê”, a *internet* é indispensável e

parece ser a TIC mais “apropriada” pelos professores. Essas questões são “fios” iniciais para a aproximação ao fenômeno pesquisado.

4.2 As TIC na vida cotidiana das crianças e adolescentes

Figura 13 - HQ do Téo



Fonte: Pesquisa de campo

Iniciando a rota de aproximação ao cotidiano das crianças e adolescentes, buscamos dar materialidade à presença das mídias e tecnologias evidenciadas em suas narrativas, como um importante ponto de partida para compreender suas apropriações. Nos quadrinhos extraídos da história do Téo (Figura 13), podemos identificar as mídias e tecnologias mais presentes no cotidiano dos participantes da pesquisa. O celular, muitas vezes acompanhado de fones de ouvido, o computador *desktop* ou *notebook* e a televisão, se destacam como dispositivos de convergência das mais diversas mídias digitais.

O celular parece ser o centro das atenções. Usam, em ordem de preferência, para jogar, para acessar redes sociais – principalmente o *Facebook*, conversar no *Whatsapp*, assistir vídeos no *Youtube* e ouvir música. Entre outros usos menos citados constam tirar fotos e fazer ligações, inclusive, muitos alegaram não ter *chip* de

telefonia no aparelho celular, nesse caso, usam “na *wifi*”. É o dispositivo preferido da maioria das crianças e adolescentes para acessar a internet e eles explicam o porquê: “pode levar para todo lugar”, “tem os meus *apl*k” (aplicativos), “é bom para digitar”, “é mais prático e mais fácil de usar”, “é mais privado, mais rápido e melhor”.

Por outro lado, alguns afirmam preferir acessar a internet no computador porque “a internet é melhor”, “é bem mais rápido e mais acessível a outros sites que o celular não consegue carregar e é bem maior o visor”. Já em relação aos usos do computador as preferências indicam algumas diferenças se comparado ao celular. Os jogos *on line* continuam sendo os mais citados, porém os trabalhos escolares aparecem logo em segundo lugar, seguido das redes sociais, assistir vídeos e assistir séries. Se o celular não costuma ser usado para fazer os trabalhos escolares, tão pouco o computador para ouvir músicas ou conversar no *whatsapp*.

A televisão, foi frequentemente ilustrada nas histórias em quadrinhos. Muitas vezes desligada e sem indicar uso, representando apenas uma “móvia” presente no ambiente da casa (Figura 13). Demonstrem preferência pela internet à televisão, esta seria uma opção quando não se tem acesso à internet, por exemplo, em casa quando precisam revezar o uso do computador ou celular com outras pessoas. Mesmo assim, nas narrativas orais as crianças e adolescentes relatavam usar a televisão para assistir filmes, séries, desenhos animados, programas esportivos e novelas, principalmente em momentos coletivos, com irmãos ou outras pessoas da família e nesse caso, deixam claro que nem sempre são eles que escolhem o que vão assistir. O aparelho de TV também foi apropriado para uso do videogame e em alguns casos para acesso à internet.

Já o *tablet* foi evidenciado mais como um objeto de desejo, do que presente no cotidiano dos participantes da pesquisa. Menos da metade afirmou possuir um. Tiago, 12 anos, afirma desejar “um *tablet*, porque dá pra baixar e jogar *minecraft* e eu gosto. No computador tem que instalar e meu pai não deixa”. Além da mobilidade, a autonomia para escolherem qual aplicativo instalar ou desinstalar, ou seja, decidirem quais mídias e tecnologias digitais querem usar também foi um critério de escolha recorrente para justificar a preferência pelos dispositivos móveis. A questão que emerge, portanto, não é qual dispositivo se quer usar, mas, o que se quer fazer na internet e qual seria o dispositivo mais adequado para isso.

Nesse sentido, o foco claramente se volta à internet e suas possibilidades. Porém, para além de uma perspectiva ferramental, essa questão direciona nossa

análise para o entendimento da internet do ponto de vista sociocultural. Apesar das diferenças epistemológicas que caracterizam os estudos da internet na vida cotidiana, Bakardjieva (2011) destaca que ao menos três dessas abordagens – quantitativa, interpretativa e crítica – compartilham o compromisso de entender a internet como parte de um contexto social mais amplo de situações, relações e atividades nas quais os usuários se envolvem no decorrer da vida cotidiana. Assim, as histórias narradas pelas crianças e adolescentes nos contam que na internet, bem como nas mídias e tecnologias que se conectam a ela e por meio dela, eles prioritariamente se divertem e se comunicam – assistem vídeos e séries, jogam *on line* e em rede, interagem com outras pessoas, amigos ou desconhecidos. Também buscam informações e conteúdos de interesse pessoal ou para o “trabalho da escola”. Observamos poucos relatos sobre produção e esses quando evidenciados se tratavam de publicação de frases, comentários, fotos ou vídeos curtos nas redes sociais, geralmente de momentos de seus cotidianos, ou compartilhamento de publicações que já circulam nesses espaços.

Em meio a pluralidade de teorias que buscam entender as tecnologias digitais e suas relações com o cotidiano, o pesquisador canadense Barry Wellman e seus colaboradores, têm se destacado por seus estudos sobre a internet e principalmente em compreender como essas tecnologias digitais estão se integrando ao cotidiano das pessoas.

O uso da Internet continuou crescendo. Mas, sua proliferação significa que ela não está mais sozinha, se é que já esteve. Tornou-se incorporada na vida cotidiana. A luz etérea que deslumbra de cima tornou-se parte das coisas cotidianas. Passamos de um mundo de assistentes da Internet para um mundo de pessoas comuns usando a¹⁸Internet rotineiramente. A Internet tornou-se uma coisa importante, mas não é uma coisa especial. Tornou-se a utilidade das massas, e

¹⁸ The use of the Internet has kept growing. But, its proliferation has meant that it no longer stands alone, if it ever did. It has become embedded in everyday life. The ethereal light that dazzled from above has become part of everyday things. We have moved from a world of Internet wizards to a world of ordinary people routinely using the Internet. The Internet has become an important thing, but it is not a special thing. It has become the utility of the masses, rather than the plaything of computer scientists (WELLMAN, 2011, p. 21).

não o brinqueado dos cientistas da computação (WELLMAN, p. 21, 2011, tradução nossa).

O autor parece sugerir uma relação proporcional – quanto mais cresce o uso da *internet*, mais se incorpora na vida cotidiana! Quanto mais incorporada ao cotidiano, mais significativas são suas implicações. O foco de Wellman estaria em entender o que as pessoas fazem com a *internet* e não o que a *internet* faz com as pessoas, ressalta Martino (2015). Esse “mover” da *internet* para a “vida rotineira”, no meu entender, compõe e intensifica o processo de apropriação de TIC.

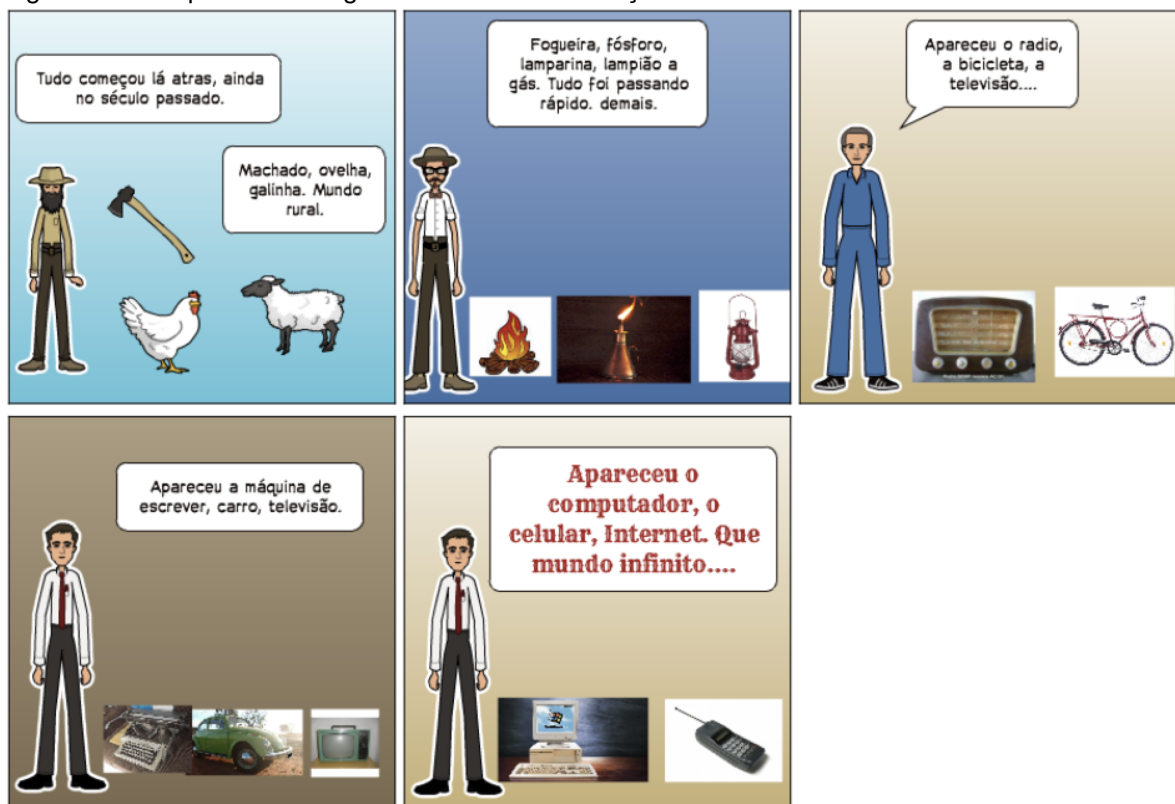
5 VELOCIDADE ASSUSTADORA

Estudiosos do cotidiano (PAIS, 2003; BERGER; LUCKMANN, 2014) chamam atenção para a importância da dimensão espaço-tempo, pois é nela que a vida cotidiana se organiza. Se as TIC estão presentes, e em variados usos na vida cotidiana dos professores, como permeiam os seus tempos e espaços? Observar as relações de uso do tempo e espaço pode ser uma “rota” para o “momento” e o “lugar” da apropriação de TIC na vida cotidiana.

5.1 Tudo foi passando rápido demais

As narrativas dos professores analisadas tendem a traçar uma linha do tempo – passado, presente, futuro... ao infinito!

Figura 14 - HQ professor Tiago - Título: Eu e a evolução das TIC



Fonte: Pesquisa de campo

[...] como eu tenho raiz interiorana, vim do interior do país, do Nordeste, então, eu tentei vincular o meu contato com esse desenvolvimento naquela linha, né? Então, eu vim de uma sociedade agrária, eu fui conhecer uma televisão aos dezesseis anos... então, o primeiro aspecto de tecnologia foi o rádio (Professor Tiago).

Uma história de vida contada pelo “relógio” da tecnologia. Na história em quadrinho (HQ) do professor Tiago (Figura 14), cada quadrinho representa uma nova apropriação tecnológica marcando o momento e o lugar. O texto é descritivo e apenas duas opiniões pessoais são emitidas pelo professor:

“Tudo foi passando rápido demais”
 “Que mundo infinito...”

O homem teria fim, o desenvolvimento tecnológico não. Diante da finitude da vida humana, o desenvolvimento tecnológico perpassa o tempo e as sucessivas gerações. É interessante observar que o espaço para o último quadrinho da história, ficou totalmente em “branco”, vazio. Seria uma representação desse “mundo infinito” e das incertezas dele advindas? Do avanço “infinito” das tecnologias e uma recusa pessoal em seguir em frente ou sequer imaginar como seria o futuro? Pais (2012), alerta para as articulações de sentido que os quadrinhos vão produzindo nesses aparentes “não lugares”. Outra HQ produzida pelo mesmo professor (Figura 15) pode clarificar essa interpretação. Ele continua contando a sua história com as TIC em um diálogo com um amigo. Depois do rádio, televisão e o computador – descrito como “Esse é o cão mesmo!” – O professor Tiago é taxativo, “vou parar no celular”.

Figura 15 - Trecho final da HQ do professor Tiago



Fonte: Pesquisa de campo

Nas duas histórias em quadrinhos do professor Tiago, o celular é, cronologicamente, a última TIC citada. Parece não haver lugar na sua história de vida cotidiana para mais inovações tecnológicas. O último quadrinho, provavelmente, permanecerá em branco.

E aí eu tentei representar isso... como que esse processo foi se dando e como a gente consegue materializar numa história esses passos de um *processo*... vamos dizer... *civilizatório*. (Professor Tiago, grifo nosso).

A linguagem interiorana utilizada pelo professor na sua HQ, como um recurso linguístico, representa suas origens, que perpassam o tempo – passado e presente, desvelando a complexidade de um processo de apropriação de TIC, em suas próprias palavras, “um processo civilizatório” e de certo modo tecnologicamente coercitivo. Parece ser nesse sentido que Norbert Elias se dedicou à reflexão ampla e aprofundada sobre a relação entre o tempo – como um símbolo social – e o processo civilizador.

O que chamamos "tempo" nada mais é do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários. Mas, como a noção de "tempo" pode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm facilmente a impressão de que o "tempo" existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos (ELIAS, 1998, p. 84).

Particularmente, para o autor, o tempo em si mesmo não existe, mas compõe o conhecimento humano e surge ao longo de processos de civilização, na necessidade de sincronizar a conduta humana em suas diversas ações e crescentes atividades além de “dispor de uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência” (ELIAS, 1998, p. 46). O tempo então, humanamente instituído em suas várias formas – calendários, relógios – exerce, nas sociedades modernas, uma coerção de fora para dentro suscitando o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, ou seja, uma individualização da regulação social que para o autor apresenta os traços de um processo civilizador, e, portanto, a coerção do tempo que inicialmente era externa pode se configurar internamente ou até mesmo como uma coerção auto-imposta (ELIAS, 1998).

A perspectiva de tempo relacionada a um processo civilizador de Norbert Elias, ilustrada pela narrativa da vida cotidiana do professor Tiago (Figura 13), fomenta a reflexão sobre o avanço tecnológico da sociedade atual e a “velocidade assustadora” (Figura 14). Se há alguns anos a forma usual de comunicação escrita à distância era a carta, o tempo aceitável socialmente para uma resposta poderia ser confortavelmente em torno de quinze dias, a depender da distância geográfica –

relação tempo e espaço – que essa correspondência precisasse percorrer para chegar a seu destino. Com a *internet*, a organização do tempo na sociedade se reconfigura com implicações diretas na vida cotidiana das pessoas. Raramente recebemos uma carta, bem como não é socialmente aceitável esperar quinze dias pela resposta de um e-mail. Na verdade, o e-mail também parece estar destinado a comunicações formais, contatos profissionais ou simplesmente para uma referência de localização no ciberespaço – como a própria estrutura de seu “endereço” expressa, já que o “@” em Inglês significa “at” indicando localização. As crianças e adolescentes participantes da pesquisa, por exemplo, foram unânimes ao afirmar que só utilizavam o e-mail para se cadastrar em redes sociais ou em outros sites de interesse pessoal. Afinal, em tempos de comunicação síncrona, por que esperar vinte quatro horas para receber uma resposta por e-mail?

A sincronização temporal da conduta humana se dá na velocidade dos bits e dos bytes, nas conexões digitais de alto desempenho, a serviço de uma regulação social cada vez mais individualizada que imprime seu ritmo acelerado no cotidiano das pessoas, da qual, na perspectiva elisiana, é impossível de escapar.

Figura 16 - Quadrinho da Professora Bebel e quadrinho da Professora Fabiana



Fonte: pesquisa de campo

Para além da dimensão histórica do presente, em várias outras narrativas dos professores, “a historicidade do cotidiano emerge remontando atrás para mostrar a sua formação” (PAIS, 2003, p.83). Revelando nesse percurso uma disjunção entre tempo e novas tecnologias, ou seja, o desenvolvimento tecnológico e apropriação

dessas tecnologias possuem temporalidades divergentes na vida cotidiana desses sujeitos (Figuras 16 e 17).

Figura 17 - Trecho final da HQ da Profª Bebel



Fonte: Pesquisa de campo

A análise das imagens acrescenta significado ao texto escrito nos “balões”, dando lugar a subjetividades não visíveis no diálogo. Das expressões corpo-face emergem indícios de medo, temor, desânimo, cansaço e especialmente no último quadrinho da professora Bebel – o rosto coberto com ambas as mãos – a vergonha de “voltar à estaca zero”. Mas seria possível “todo o conhecimento” ir embora? Ou o conhecimento que “fica” não seria considerado o suficiente para escapar do rótulo “desatualizados”? Na verdade, considera Lèvy (1999, p. 28), “cada um de nós se encontra em maior ou menor grau nesse estado de desapontamento. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até os mais ligados encontram-se em graus diversos, ultrapassados pela mudança”.

O descompasso entre o surgimento de uma nova tecnologia e sua apropriação é amplificado especialmente quando se trata de tecnologias digitais, devido à sua própria constituição, com base em dígitos, códigos binários. A mudança do analógico (material) para o digital, flexibiliza os processos de desenvolvimento tecnológico, possibilitando qualquer indivíduo “apropriado” se tornar também um desenvolvedor de TIC. É bem verdade que ainda precisamos de equipamentos – aparelhos, dispositivos, *hardwares* – as vezes de alto custo e produção sofisticada. Porém, o cerne se desloca para a programação, algoritmos, *softwares*, para o digital. Nessa lógica, a descentralização na criação e produção de TIC acelera o avanço tecnológico, que, por sua vez, demanda novas apropriações de TIC em um processo contínuo, cada vez mais amplo e veloz. Novas tecnologias demandam novas apropriações. Novas apropriações impulsionam novas tecnologias.

O digital, fluido, em *constante mutação*, seja desprovido de qualquer essência estável. Mas, justamente a velocidade de transformação é em si mesma uma constante – paradoxal – da cibercultura. Ela explica parcialmente a sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza que nos toma sempre que tentamos *apreender o movimento contemporâneo das técnicas* (LÉVY, p. 27, 1999, grifo nosso).

Com o autor, depreendemos então que apropriar-se de tecnologias digitais é como tentar apreender “algo” em constante movimento. “Daí a sensação, diante da cibercultura, de mudança constante e a perspectiva de que se está sempre atrasado em relação ao espaço onde se está”, acrescenta Martino (2015, p. 29). Entretanto, a velocidade das mudanças e de fluxos na vida cotidiana é apenas uma das características advindas dessas transformações tecnológicas contemporâneas, que reconfiguram as relações humanas, a cultura e a sociedade em sua amplitude. A cibercultura, como define Lèvy (1999, p. 17), engloba “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”.

Entretanto, esse novo espaço que se configura na lógica da rede – o ciberespaço, “não se limita à infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos” (LÉVY, 1999, p.17). Um espaço virtual, mas que também compõe o real, com novas relações tempo e espaço. Se estamos conectados, estamos no ciberespaço. Estar conectado significa estar em qualquer lugar, além da presença física. Por outro lado, considerando a convergência da *internet* para os dispositivos móveis em uma rede ubíqua, podemos estar no ciberespaço independente do lugar de presença do corpo. Sem dúvida, a mobilidade e ubiquidade intensificam a apropriação das TIC, agora imbricadas em todos os tempos e espaços do cotidiano. Cada vez mais se apagam os limites entre o virtual e o real, o *on-line* e o *off-line*. É preciso considerar, entretanto, que não se trata da extinção do ciberespaço como argumentam alguns autores (PANG, 2008; HINCHCLIFFE, 2005). Conforme contrapõe Santaella (2010), a mobilidade não apagou o ciberespaço, pelo contrário, o tornou mais onipresente. “Se vamos para o ciberespaço, ou se ele vem a nós, o que muda é a direção do acesso, de ida e de vinda. Isso não implica decretar a morte do ciberespaço” que para a autora continua mais vivo do que nunca (SANTAELLA, 2018, p. 237).

5.2 Não, eu não vejo o tempo passar

Figura 18 - HQ do Téo



Fonte: Pesquisa de campo

Todavia, se a rapidez do desenvolvimento tecnológico assusta os professores que em poucos anos vivenciaram e ainda vivenciam alterações radicais em suas vidas cotidianas e se encontram inevitavelmente em meio a processos de apropriação que, pare eles, parecem não ter fim, para as crianças e adolescentes a “velocidade assustadora” parece estar no aqui e agora. Nas histórias em quadrinhos analisadas eles tendem a narrar sua vida cotidiana na ordem cronológica de um dia (Figura 18). Ilustram, quadrinho a quadrinho, o turno escolar, a vida no lar, o tempo livre, a

convivência com seus pares, com a família, entre tantas outras situações. As TIC são evidenciadas permeando esses tempos e espaços.

O computador – *desktop* ou *notebook*, é quase sempre representado no ambiente doméstico, nenhuma história em quadrinho ilustrou o uso do computador na escola. Esse fato chama a atenção. Nas narrativas orais somente quando questionados sobre essa questão eles relatavam usos esporádicos ou afirmavam não ter acesso ao uso do computador na escola, exceto na Escola Parque onde eles participavam da oficina de tecnologia e cultura, duas vezes por semana.

Já o celular é representado junto de si, em qualquer lugar e momento do dia, todavia, com menor frequência no turno escolar. “Uma lei proíbe usar”, “tem um aviso na parede da sala de aula”, “só pode na hora do recreio, aí eu nem levo” são algumas das explicações encontradas em suas narrativas. De fato, no Distrito Federal a Lei nº 4.131/2008 proíbe o uso de celulares¹⁹ e outros aparelhos com capacidade para armazenar e reproduzir arquivos de áudio MP3, CDs e jogos, por alunos, nas escolas de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas. Esses aparelhos só poderiam ser utilizados fora da sala de aula, como no horário do intervalo ou recreio. Entretanto, algumas escolas parecem tecer adequações, flexibilizando a utilização conforme projeto político pedagógico, ou ainda, os próprios professores combinam com seus alunos as exceções:

Eu tenho lutado com os meninos, porque, há essa proibição contra o uso do celular, né? E há a própria lei distrital para a não utilização do celular em sala de aula. Eu falo pra eles, você não pode utilizar o celular em sala se for pra você ficar navegando a vida inteirinha, mas, se for pra uma fonte de consulta, então vamos utilizar (Professora Bebel).

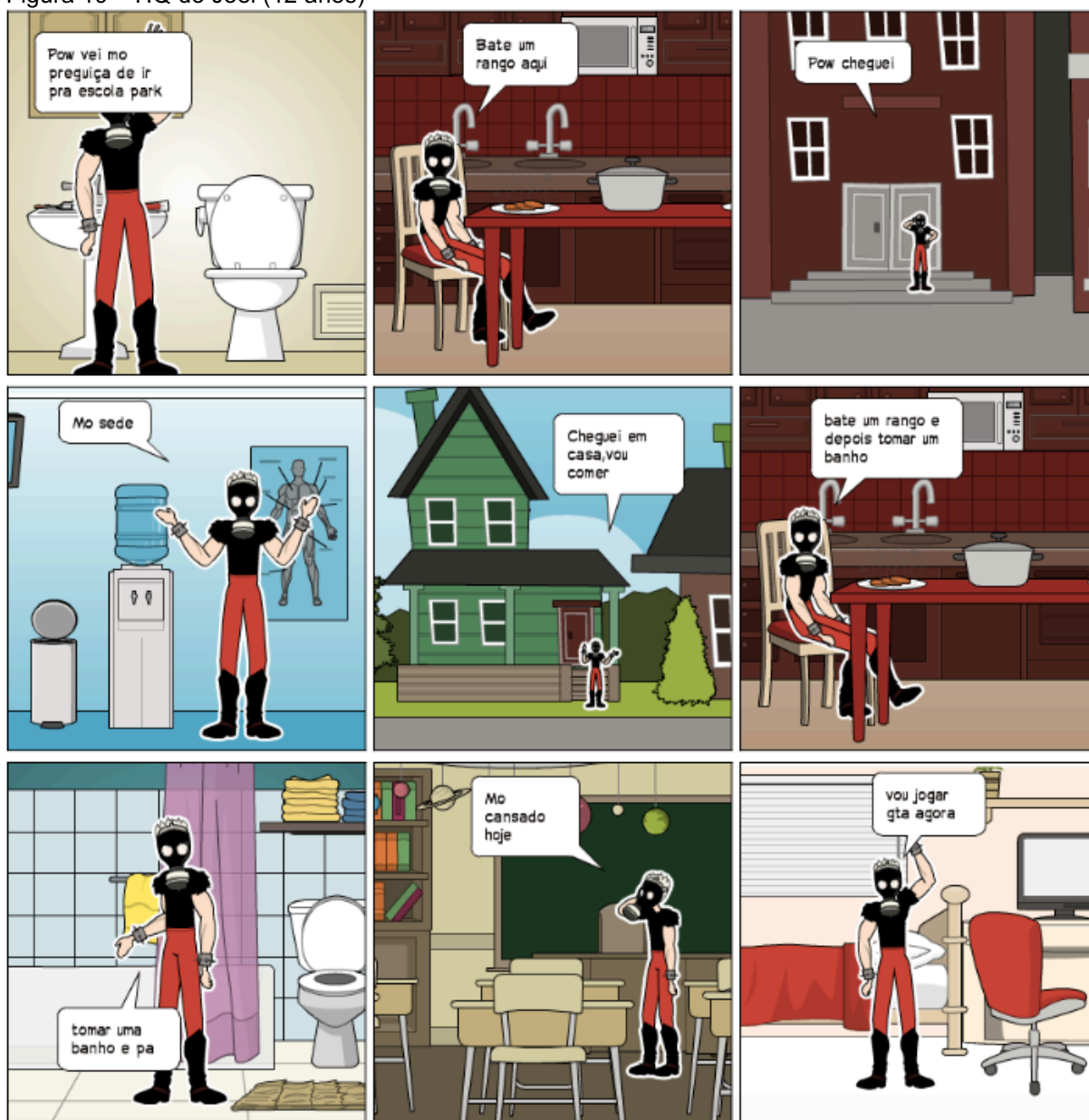
Mesmo não sendo esse o foco da nossa análise, é importante considerar que a questão do uso do celular nos tempos e espaços escolares parece longe de um consenso. Diversos pesquisadores se debruçam à questão (NABUGO, TELES, 2016; VAZQUEZ-CANO, CALVO-GUTIERREZ, 2015) e trazem pontos de vista e abordagens distintas. Zuin e Zuin (2018, p. 419), por exemplo, apresentam uma reflexão crítica sobre “a cultura do aparelho celular e seus desdobramentos na

¹⁹ Durante a pesquisa houve modificação no regimento interno das escolas: Art. 308. É vedado ao estudante: VI – utilizar aparelhos eletrônicos em sala de aula, salvo por orientação do professor e com o objetivo de desenvolver atividade pedagógica pertencente ao componente curricular; (incluído pela Portaria 180 de 30 de maio de 2019, publicada no DODF 102, de 31/5/2019, páginas 15 a 17).

reconfiguração das relações cognitivas e afetivas estabelecidas entre professores e alunos”. Os autores lembram a alteração da Lei nº 12.730/2007, passando a permitir o uso do celular pelos alunos para finalidades pedagógicas nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo, a partir da Lei nº 16.567/2017 em vigor desde novembro de 2017. Em direção contrária, outro exemplo de mudança na legislação vem da França. O parlamento Francês ampliou a proibição de uso dos vários aparelhos que oferecem conexão – celular, *tablet*, relógio – por alunos no ambiente escolar, inclusive nos intervalos e horários de refeição. A proibição em vigor desde setembro de 2018, foi destinada principalmente aos *écoles* e *colléges*, com alunos entre 6 e 15 anos de idade. Algumas exceções são previstas, como no auxílio aos alunos com deficiências ou atividades extracurriculares.

É verdade, “o uso das tecnologias, sobretudo no espaço da sala de aula, aparece como uma das mais visíveis e significativas subversões às regras institucionais exercidas pelas crianças”, argumentam Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016, p. 1044). Entre as maneiras de burlar o controle, segundo as autoras, está a utilização de espaços como o banheiro da escola – como espaço de resistência, para acessar redes sociais e fazer *selfies*.

Figura 19 – HQ do Joel (12 anos)



Fonte: Pesquisa de campo

Os adolescentes de hoje em dia são tipo assim: eles mexem no celular, depois mexem no computador, depois assiste... e vai dormir. A mãe deles manda eles dormir, só que quando eles deitam na cama eles começam a mexer no celular até umas três... quatro horas da manhã e depois vão dormir (Victor, 12 anos).

O relato se refere a um modo específico, porém recorrente de burlar as normas ou orientações parentais. Nessa faixa etária, explica Corsaro (2011), são compartilhadas e refletidas em suas culturas de pares, maneiras mais sutis e diretas de desafiar as autoridades adultas. De fato, várias histórias em quadrinhos ilustram o uso do celular na cama antes de dormir ou até mesmo o computador, quando este

fica no quarto da criança ou adolescente. É interessante observar que algumas dessas histórias (Figura 19) ilustram o início do dia com quadrinhos representando sono, cansaço demasiado e com falas tais como “preguiça de ir pra escola”, “todo santo dia tem aula”, sugerindo até mesmo um possível comprometimento do turno escolar, devido à privação de sono. Na HQ do Joel (Figura 19) ele além de jogar GTA durante algumas horas da noite, se “veste” do seu personagem do jogo durante toda a narrativa gráfica que narra um dia da sua vida, dando ênfase à presença do jogo na sua vida cotidiana. Nas narrativas dos professores essa mesma situação foi abordada, alertando para os prejuízos no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, devido à falta de limite no tempo de uso da *internet*, principalmente madrugada adentro.

Porque se o menino fica a noite inteirinha navegando, chega aqui (na escola) ele vai dormir, porque ele não consegue ficar acordado. Então nós temos um menino agora que está de recuperação exatamente por isso! Quando fui buscar a causa disso... “professora, é porque meu filho fica navegando...” Poxa! Se seu filho fica navegando, quem é o pai? Quem é mãe? Por que não se colocou um limite? Você pode até determinada hora! Vai lá no quarto, vai verificar! Mas, se o pai não tem esse controle, então é claro que isso é prejudicial para o processo ensino aprendizagem desse menino, né? (Professora Bebel).

O uso individualizado da *internet* no celular parece se diluir em tempos e espaços para além dos limites acessíveis aos pais, dando certa autonomia para as crianças e adolescentes nas suas relações com as mídias e tecnologias digitais, já que nem sempre os pais teriam ciência desses momentos. Entretanto, o relato da professora Bebel coaduna com a crítica colocada por Le Breton (2017, p. 83) ao recuo da posição educativa dos mais velhos, e por isso, “as crianças deixaram de ser totalmente crianças, cada vez mais chamadas a decidir por elas mesmas com uma autonomia crescente [...] elas ficam muitas vezes sobrecarregadas com uma responsabilidade que não é da idade delas”. Outras formas identificadas de burlar ou “driblar” as regras dos adultos no ciberespaço também foram discutidas por pesquisadores – Sarmiento e Barra (2006), Becker (2013), como por exemplo, mentir a data de nascimento para criação de perfis em redes sociais ou sites de jogos, ou até mesmo criar perfis *fakes*.

De fato, controlar o tempo de “ficar na *internet*” emerge como um dos maiores desafios para essas crianças e adolescentes. Ao narrarem seus cotidianos eles

apontam claramente o excesso de tempo dedicado às atividades *on-line*, manifestam desconforto e conflitos, às vezes se assumem “viciados”. Alguns demonstram estar cientes dos prejuízos e consequências desses hábitos, mas, outros parecem não se incomodar.

Pesquisadora: Mas, o que você faz a maior parte do tempo?

Victor: *Fico na internet*. É porque assim... *quando eu tô com a internet, o tempo passa muito rápido*. Aí eu começo *mexer na internet* umas duas horas da tarde. Quando eu paro de mexer na internet já é quase seis. [...] *Não, eu não vejo o tempo passar*. Eu só jogo, jogo... quando eu percebo já é quase seis horas. Aí eu... eu percebo assim, quando eu tô jogando, aí o celular descarrega. Aí eu percebo as horas assim, quando o celular descarrega, que eu ponho pra carregar. Aí eu olho no relógio, aí eu comecei a jogar... mexer na internet duas horas e quando eu paro já é quase seis. Aí eu tomo banho, vou jantar, depois eu lavo a louça pra minha mãe. Depois eu deito na cama eu fico assistindo um pouco de televisão depois eu mexo no celular (Victor, 12 anos).

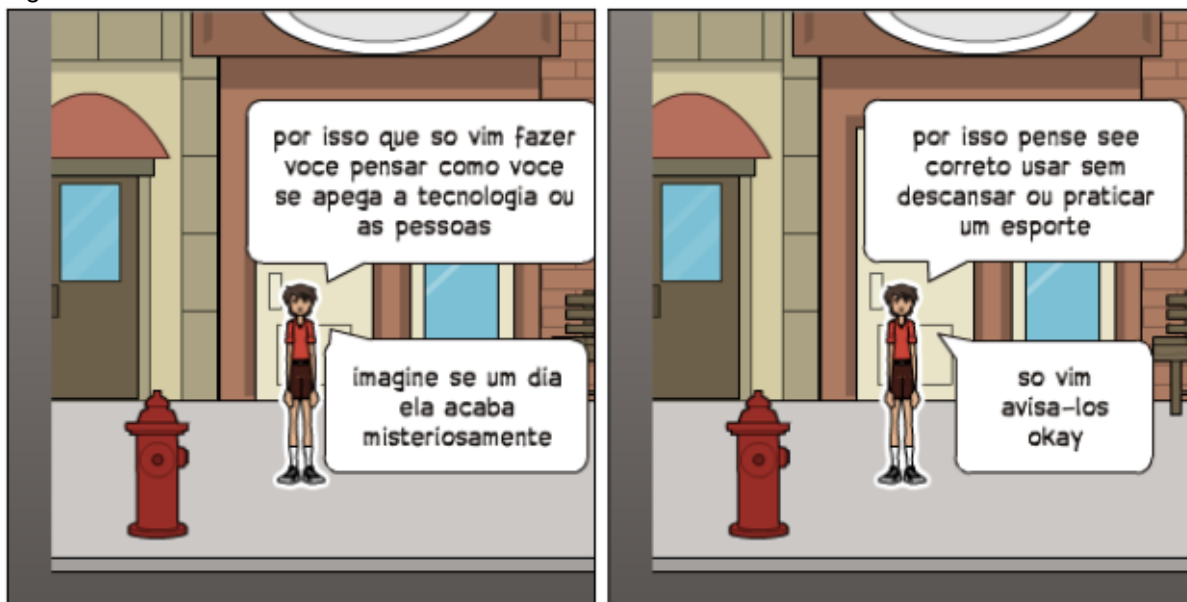
A internet frequentemente é citada pelas crianças e adolescentes como um lugar real – “*fico na internet*” – como de fato é. Um lugar praticado, habitado, conforme a perspectiva de Certeau (1994), transformado em espaço pelas vivências e apropriações das pessoas. Um ciberespaço. Outras vezes, se referem à internet como algo materializado ou personificado – “*quando eu tô com a internet*”. As crianças e adolescentes demonstram, semanticamente, maneiras características de se expressarem sobre suas atividades com as mídias e tecnologias digitais. Por exemplo, o uso de termos como: ficar, mexer, fuçar ... na internet. Nenhuma delas utilizou os termos navegar, acessar, usar... a internet, os quais são comumente usados pelos professores em suas narrativas. Em suas pesquisas, Pais (2005) também observou o surgimento de uma linguagem que conota com valores próprios na fala dos jovens. “Eles produzem um relexicalização da linguagem; promovem um fluir de vozes que se renovam constantemente; criam palavras novas, deformam-nas, ou dão novos significados às existentes, afirma Pais (2005, p. 56).

Observamos também que eles fazem críticas e reflexões que muitas vezes emergem como autodenúncias. É o caso do uso excessivo ou até mesmo compulsivo da internet.

Hoje em dia muitas pessoas são *viciadas*, dependem da tecnologia pra viver, as pessoas não pensam muito “ah... eu vivo por tecnologia”. As pessoas estão muito ligadas à tecnologia mais pra um lado que

facilita deixando elas mais *preguiçosas*. É isso que eu acho ruim porque é uma grande evolução, mas daqui a um tempo a gente vai começar a *depende muito dela* [...] eu queria que o pessoal... que o pessoal *diminísse* o nível de... *vício* que tem. Só queria que o pessoal *diminísse o nível de vício* que tem (Paulo, 14 anos, grifo nosso).

Figura 20 - Quadrinhos extraídos da HQ do Paulo



Fonte: Pesquisa de campo

Paulo:[...] para eu poder parar com *meu vício*, porque eu também sou *meio viciado em jogos*.

Pesquisadora: O que você chama de ser meio viciado em jogos?

Paulo: Passar muito tempo no celular.

Pesquisadora: Você acha que isso é ruim?

Paulo: Por um lado quando você está usando o celular, e viciado, você acha que não é ruim. Mas, para os outros olhando na sua vista do jeito que você está usando celular, é ruim. Mas, pra você não é bom. Mas, sinceramente eu usando, até mesmo eu, a minha mentalidade fala que é ruim, que *eu tenho que parar!* De vez em quando eu paro... aí, eu vou dar uma volta lá fora de casa... fico lendo algum livro, que também eu sou muito bom em leitura (Paulo, 14 anos, grifo nosso).

Julia: Minha primeira experiência com tecnologia foi no computador [...] com seis ou sete anos. Desde *então eu fiquei viciada no computador*... essas coisas. [...] *eu fiquei tão viciada no computador* que eu só fiquei de fone. Aí, eu fiquei me acostumando com fone toda vida. A minha mãe pediu pra mim dar um tempo no celular e nas músicas também pra eu não ficar tão... [...]

Pesquisadora: Como você acha que seria a vida sem essas tecnologias?

Julia: Seria muito ruim, porque tem algumas pessoas que já são muito acostumadas. Muito acostumadas mesmo, tipo eu, que se não tivesse internet ficaria muito *angustada*, ficaria muito *tensa*, não conseguiria *nem pensar direito sem tecnologia* (Julia, 13 anos, grifo nosso).

Falar sobre esse assunto parece ser algo corriqueiro para eles. Praticamente em todas as narrativas das crianças e adolescentes encontramos referências a si mesmo, a amigos, a familiares ou até mesmo a professores, que não conseguem controlar o tempo de uso da *internet*, não apenas em relação a jogos, mas, nas suas infinitas possibilidades. Esse debate está presente na literatura a partir de diferentes áreas do conhecimento indicando que se trata um fenômeno multidisciplinar. Ao discutirem relações, tensões e ressignificações dos cotidianos escolares e as tecnologias digitais móveis, Cordeiro e Bonilla (2017) apontam para a intensidade que tem marcado as relações entre gerações mais jovens e essas tecnologias. As autoras também destacam falas de alunos que fazem uso de termos tais como “viciado” usado em relação às tecnologias digitais – significando uma relação vigorosa e íntima – e afirmam que se trata de um comportamento que toma conta do cotidiano das escolas e salas de aulas. A pesquisa TIC *Kids on-line* Brasil (2016), traz um artigo dedicado à discussão dessa temática. Os autores destacam:

O uso excessivo e a não percepção da passagem do tempo; o desenvolvimento de quadros de abstinência, com alterações de humor e sentimentos de raiva e tristeza ou frustração; a tolerância e a necessidade de mais horas de uso, como mecanismo de recompensa; e as repercussões negativas, incluindo conflitos, isolamento social, fadiga e desempenho insatisfatório nos estudos ou no trabalho são alguns dos sintomas que caracterizam a dependência (EISENSTEIN; SILVA, 2016, p. 120).

Procurando equilibrar a discussão, Lima (2011) se volta à uma abordagem detalhada do uso patológico dos jogos eletrônicos e outros aplicativos da *internet*. Apresenta uma categorização dos jogos *on-line* (MATTAR, 2010) além de acrescentar considerações sobre benefícios do uso de jogos eletrônicos. A autora destaca também o papel fundamental dos pais, com diálogo e acompanhamento para que esses jogos sejam usados de forma equilibrada. De fato, em alguns casos da presente pesquisa, existem evidências de normas e orientações parentais, sobre os riscos da internet, sobre quando e quanto tempo usar, e necessidade de permissões para utilização especialmente quando se trata do computador. Porém, no uso do celular essas normas e cuidados parecem se dissolver, na mobilidade do dispositivo e na ubiquidade da internet.

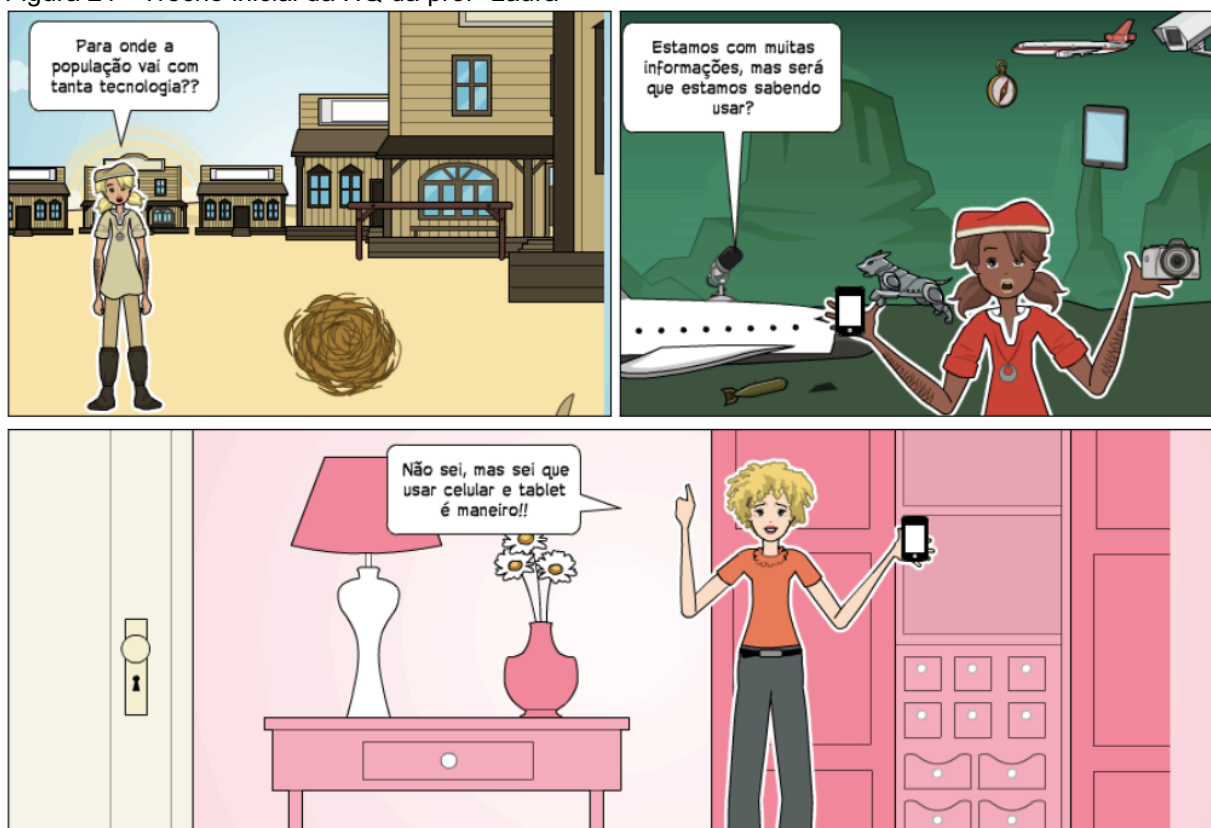
De acordo com Fantin (2018), as mediações educativas também são fundamentais para minimizar essas questões, “tanto para negociar com as crianças,

conhecer o que fazem e apreciam como para combinar os tempos de uso, a escolha de jogos e *app*, bem como as diversas formas de participação nas redes sociais, sempre assegurando os direitos de proteção, provisão e participação”.

Todavia, o uso excessivo da *internet* e outras mídias e tecnologias digitais, apesar de ter sido evidenciado com mais recorrência pelas crianças e adolescentes, também emergiu com frequência nas falas dos professores.

5.3 Eu estava viciada demais

Figura 21 - Trecho inicial da HQ da prof^a Laura



Fonte: Pesquisa de campo

Professora Laura: Nessa história aqui, eu não consegui ver no meu dia a dia [...] eu não vi nada que eu pudesse contar ali... (Figura 21) se não iam falar que *eu estava viciada demais*. Então eu falei, eu prefiro comentar algo global.

Pesquisadora: Você está viciada demais?

Professora Laura: Tô.

Na sua história em quadrinhos (Figura 21), a professora Laura preferiu comentar “algo global”, porém, apresenta questionamentos – “para onde a população vai com tanta tecnologia?”; “será que estamos sabendo lidar com isso?” – E ao mesmo tempo uma declaração de afeição, “usar celular e *tablet* é maneiro!!”. Suas questões

se assemelham, em sentido, com as questões apresentadas pelo Paulo (Figura 20) – “vim fazer você pensar como você se apegar a tecnologia ou as pessoas”; “pense se é correto usar sem descansar um pouco ou praticar um esporte”. Ambos convidam o leitor à reflexão sobre as apropriações que têm sido feitas das tecnologias; sobre quais tempos e espaços elas têm ocupado na vida das pessoas, bem como o risco da dependência, “imagine se um dia ela acaba misteriosamente”. Essa última questão surge em outro momento da pesquisa, na narrativa do professor Fernando, que se considera apaixonado e dependente das mídias e tecnologias digitais:

Ah... eu realmente não consigo nem imaginar!... Tem hora que eu paro assim pra deitar na cama e dormir, e fico pensando... meu Deus do céu, se a gente tirar essas tecnologias!... E como é que seria, né? Como é que vai ser? Mas, eu acho que hoje não tem mais volta não, uma coisa que não tem mais volta (Professor Fernando).

Desse ponto de vista, a professora Laura narrou alguns episódios de sua vida cotidiana. Em um deles ela relata um “desentendimento” que teve com seu celular. Segundo a professora, foi a partir dessa situação que ela parou para refletir e chegou à conclusão que sua relação com as TIC tinha se tornado um vício. Não só pelo uso do celular em suas funções originais, mas principalmente por sua dependência por mídias e tecnologias digitais que convergem para os dispositivos móveis.

Numa crise de raiva eu peguei meu celular, que era bom [...] eu fiquei com tanta raiva, que quando eu cheguei em casa eu joguei ele na parede. A raiva foi tanta que eu joguei ele no chão, peguei e joguei na parede de novo. Umas quatro vezes. Espatifou! Eu queria fazer uma ligação na hora e ele travou. E isso me irritou... eu precisava fazer uma ligação e não consegui. Então eu quebrei. Fiquei uma semana sem celular (Professora Laura).

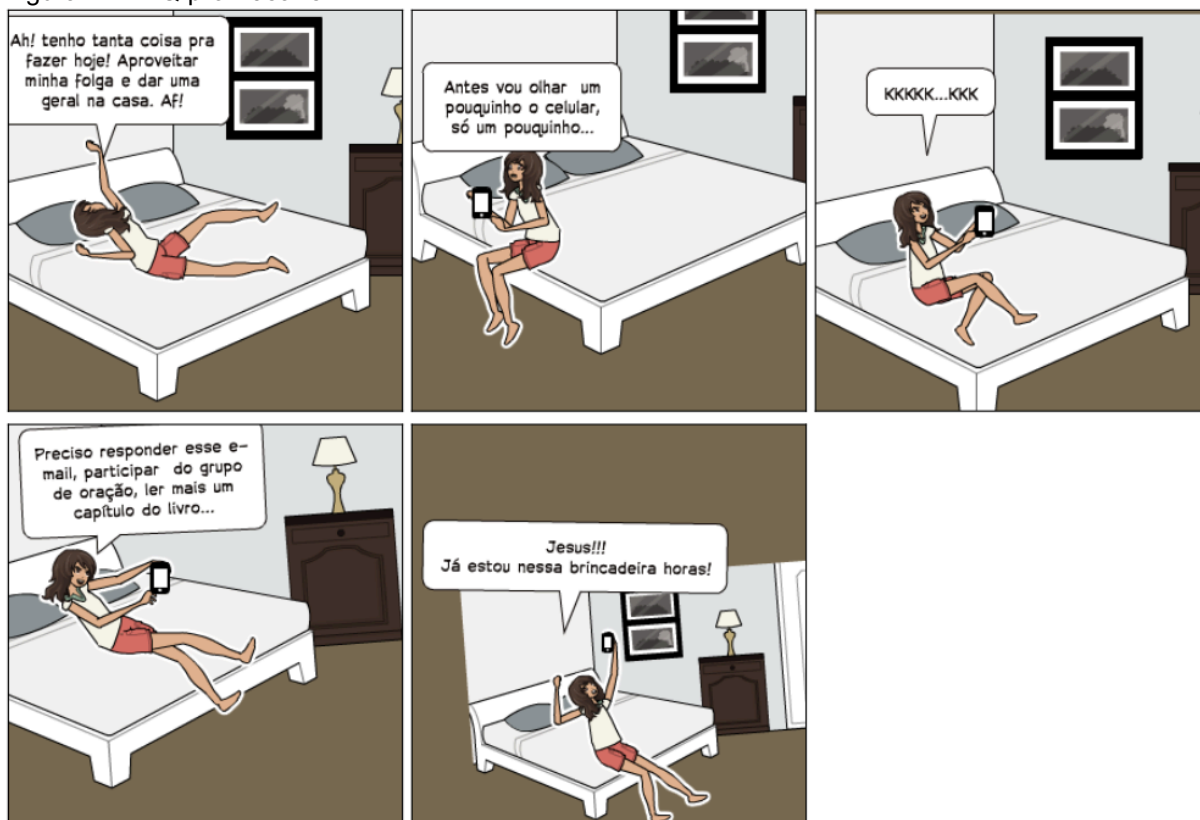
Conforme Gabriel (2018) os vícios se originam de hábitos, positivos ou negativos, sobre os quais perdemos o controle, e, nesse sentido, o ambiente digital pode criar, afetar ou intensificar esse processo. A autora destaca alguns comportamentos digitais que mesmo não sendo bons ou ruins em si, tendem a ser mais viciantes: consumo de informação em tempo real; exposição e conexão; uso de tecnologia e mídia; *multitasking*. Ao se tornarem vícios, “muitos desses hábitos passam a prejudicar saúde, e vários deles afetam também a produtividade, a eficiência, a criatividade e a tomada de decisão nas ações cotidianas. O vício nos

controla e tira nosso foco dos nossos reais objetivos” (GABRIEL, 2018, p. 86). Na narrativa de Paulo, encontramos um exemplo detalhado de como acontece:

A tecnologia diferente de qualquer meio que eu acho que existe ela também tem seu *lado ruim de tirar você do seu foco, onde você quer chegar*. Por exemplo, tem muita gente que tem muita coisa pra fazer no dia a dia. Só por um simples deslize, de você se envolver com a tecnologia, ela faz você perder ou então esquecer aquilo que você deveria estar fazendo. Aí, a pessoa perde tudo aquilo que ela deveria estar fazendo. Quando ela volta *depois de ter saído do transe que ela estava de desvio*, ela vê que ela fez uma coisa muito errada e tenta se corrigir. Só que aí, ou não dá tempo, ou você vai fazer aquilo de um jeito muito ruim, só que apressadamente (Paulo, 14 anos).

É bem verdade que alguns exemplos narrados pelos professores, crianças e adolescentes possuem características mais próximas da procrastinação. Adiar ou não realizar atividades importantes porque resolveu “olhar um pouquinho o celular” e perceber que horas se passaram enquanto se divagava pelo ciberespaço, não é um hábito apenas das crianças e adolescentes, mas, em maior ou menor intensidade, uma situação habitual dos professores (Figura 22). Para eles, controlar o tempo gasto na *internet*, também não é tarefa fácil. Novamente, a narrativa de Paulo, parece descrever exatamente a mesma situação ilustrada pela professora Jeane (Figura 22).

Figura 22 - HQ profª Jeane



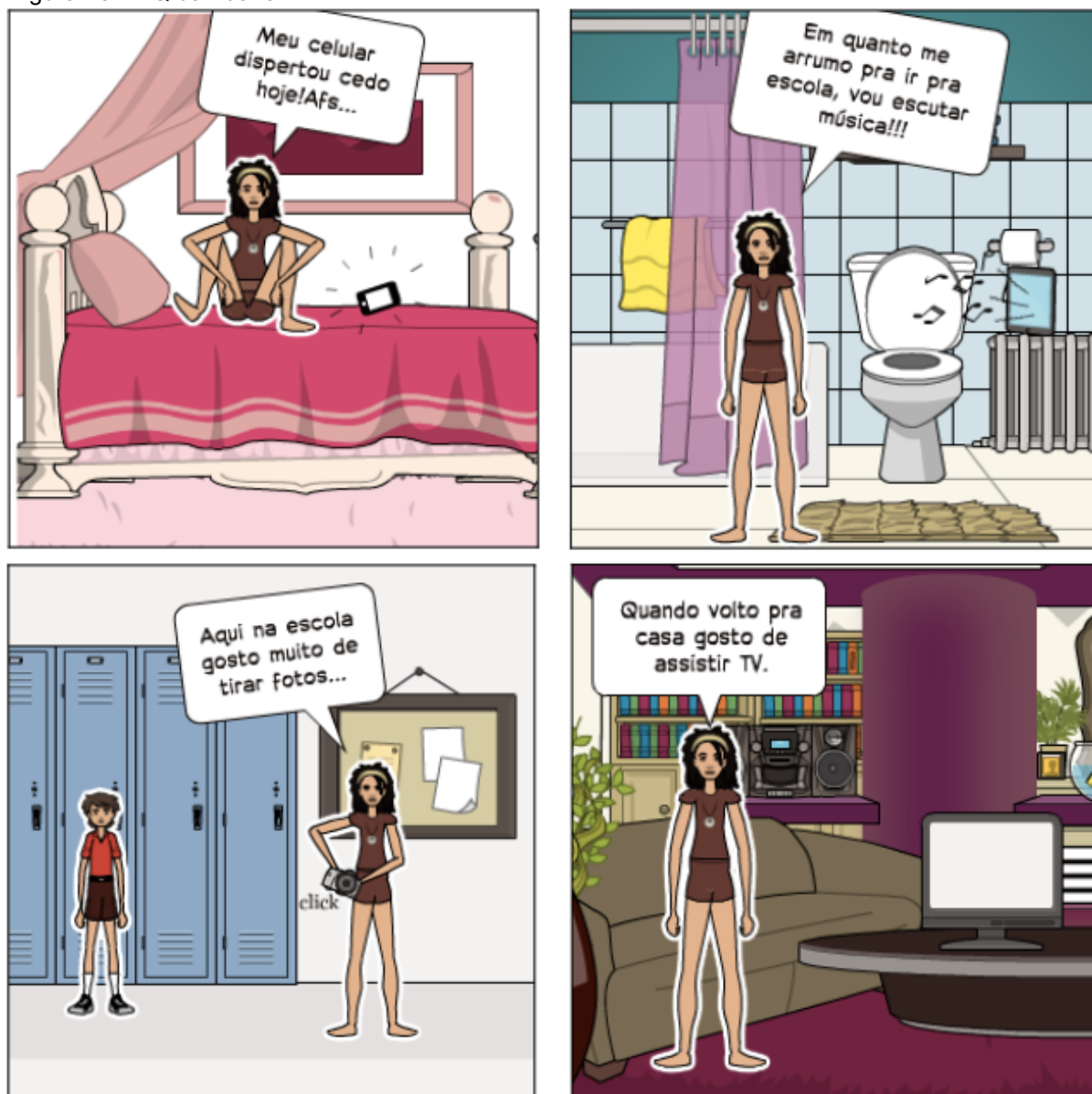
Fonte: Pesquisa de campo

Assim como o Paulo, a professora Jeane também demonstra preocupação com essa situação e tece críticas ao uso da internet e principalmente ao celular narrando seu esforço para controlar os excessos e separar tempo para cada coisa importante na vida: *“Então, é saber usar. Eu, tem momento que eu chego em casa e falo, agora eu não vou usar, se for urgente ligam! Não vou ficar o tempo todo lá... porque toda hora chega, toda hora tá lá o numerozinho, né? E não é só o WhatsApp não, são tantas outras coisas”*.

A professora Jeane explica como tem trabalhado essa temática com seus alunos do ensino médio, propiciando momentos de discussão e reflexão crítica sobre as implicações das TIC na vida cotidiana. Em uma das atividades propostas, ela pediu para seus alunos ficarem alguns dias em usar a *internet* e escrever um relato dessa experiência. “Só dois ou três apenas conseguiram fazer o relato e perceberam que, realmente, estão se tornando escravos da tecnologia, de um aplicativo, do celular, da TV... sei lá!” (Figura 23). Parece existir um consenso entre a maioria dos professores, crianças e adolescentes sobre os excessos nos usos e apropriações das TIC e a dificuldade em manter o controle, tal como alerta Pais (2016, p. 9), “são cada vez

menos os que usufruem do tempo que desejam e cada vez mais os escravos do tempo”.

Figura 23 - HQ da Luana



Fonte: Pesquisa de campo

Essa também é uma das questões abordadas por Turkle (2011). A pesquisadora norte americana tem desenvolvido pesquisas sobre as transformações na vida pessoal e social advindas das interações no ciberespaço. Ela analisa o uso excessivo da *internet*, principalmente em dispositivos móveis, como os celulares, e considera situações como as narradas pelo adolescente Paulo e pela professora Jeane, um paradoxo, pois as tecnologias que foram desenvolvidas para poupar o

tempo das pessoas acabam por consumir mais tempo ao gerar novas demandas na internet. Outras duas publicações que aprofundam a discussão sobre uso intensivo envolvendo TIC, principalmente no que diz respeito ao diálogo no âmbito internacional, merecem destaque: a revisão sistemática de artigos publicada por Abreu *et al.* (2008) que examina a dependência de internet e jogos eletrônicos na população geral; e a abordagem apresentada por Greenfield (2011) sobre as propriedades de dependência do uso de internet.

Ao analisar essas relações é possível identificar apropriações de TIC que convergem para um uso cada vez mais individualizado, em crescente ocupação da vida cotidiana, tornando cada vez mais difícil manter o controle sobre o tempo de “ficar na internet”. Nesse sentido, compreendemos que a convergência das TIC, somada à mobilidade em uma “rede ubíqua, envolvendo o usuário em um ambiente de acesso” Lemos (2004, p. 29), representa mais do que avanços tecnológicos, fomenta mudanças na forma como as pessoas, se relacionam e seus modos de ser e viver em sociedade. Rainie e Wellman (2012) explicam que os relacionamentos se deslocaram de redes de lugar para lugar, para redes de pessoa para pessoa. Assim, se as redes de lugar para lugar possibilitaram à comunidade transcender as fronteiras locais, de igual modo as redes de pessoa para pessoa evidenciam como a comunidade transcendeu os limites do grupo. Segundo os autores, a unidade primária de conectividade agora é o indivíduo e não mais a família, grupo de parentesco ou trabalho. “A mudança coloca as pessoas no centro das redes pessoais que podem fornecer apoio, sociabilidade, informação e um senso de pertencimento. As pessoas se conectam pessoalmente via TIC. Suas atividades de *networking* mudam conforme a mudança de suas necessidades” (RAINIE; WELLMAN, 2012, p. 124, tradução nossa). Considerando o estudo dessas mudanças, os autores desenvolvem a ideia de “individualismo conectado”. Nesse deslocamento, o ponto de conexão que antes era o lugar passou a ser o indivíduo. Cada pessoa conectada, representa um nó da rede, cada pessoa representa um ponto de conexão. Depreendemos então, que o tempo e espaço das TIC na vida cotidiana converge para o tempo e lugar da presença, do corpo, do ser e viver. A TIC está onde o corpo está (Figura 23), mas não se limita a ele, pelo contrário, transcende a presença humana para além do corpo físico.

6 AMOR E ÓDIO PELAS TECNOLOGIAS

Ao adentrar um pouco mais no cotidiano dos professores, crianças e adolescentes seguimos “fios condutores” que surgem de suas próprias narrativas, relacionadas à dimensão “Eu e as TIC”, como, por exemplo, o que as TIC representam em suas vidas? (Figura 24). Quais significados e sentidos professores, crianças e adolescentes atribuem às TIC?

Essa questão se fez presente, de formas variadas, na maioria das narrativas. A professora Bebel, ao responder à sua própria pergunta (Figura 24), demonstra saber o significado da sigla TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação. Todavia, redireciona intencionalmente a sua narrativa para além de definições ou conceitos, ou, para além de simplesmente saber “o que é uma TIC?”. O seu foco se volta à reflexão crítica a respeito do que essas tecnologias seriam ao se fazerem presentes em sua vida – “o que elas representam em minha vida”. Com efeito, a professora busca a compreensão de um processo pessoal de apropriação de TIC, e o conhecimento dos significados e sentidos que essas tecnologias passam a ter em sua vida cotidiana.

Figura 24 - Trecho inicial da HQ da professora Bebel:



Fonte: Pesquisa de campo

Como sociólogos, Berger e Luckmann (2014, p. 35) defendem a tomada da realidade da vida cotidiana por objeto de análise, pois se trata de uma “realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida

em que forma um mundo coerente”. Para os autores, a realidade da vida cotidiana é apreendida considerando os fenômenos previamente estabelecidos – objetos já definidos como objetos – independente da presença ou apreensão do sujeito, e que a ele se impõem. Em perspectiva semelhante, ao discutirem o conceito de significado Verkerk *et al.* (2018) afirmam que os seres humanos interpretam o “significado” das coisas, portanto, por um lado “significado” é um dado, mas, por outro lado, “significado” precisa ser desvelado pela atividade humana. Assim, estabelecem uma relação direta entre “agir” e “significado”. Os mesmos autores consideram ainda a ambiguidade do conceito de significado que por vezes quer dizer “sentido” ou “razão para existência”.

Agora diferenciamos entre dois sentidos de “significado”. (1) a palavra “significado” no sentido mais linguístico como uma indicação do sentido de expressões simbólicas, o significado de uma expressão; e (2) a palavra “significado” como uma indicação de uso, de utilidade, de razão para a existência ou mesmo o objetivo de algo. O último sentido também aborda um uso “metafísico” do termo, por exemplo, na questão sobre o significado do sofrimento ou o sentido da vida (VERKERK *et al.*, 2018, p. 47).

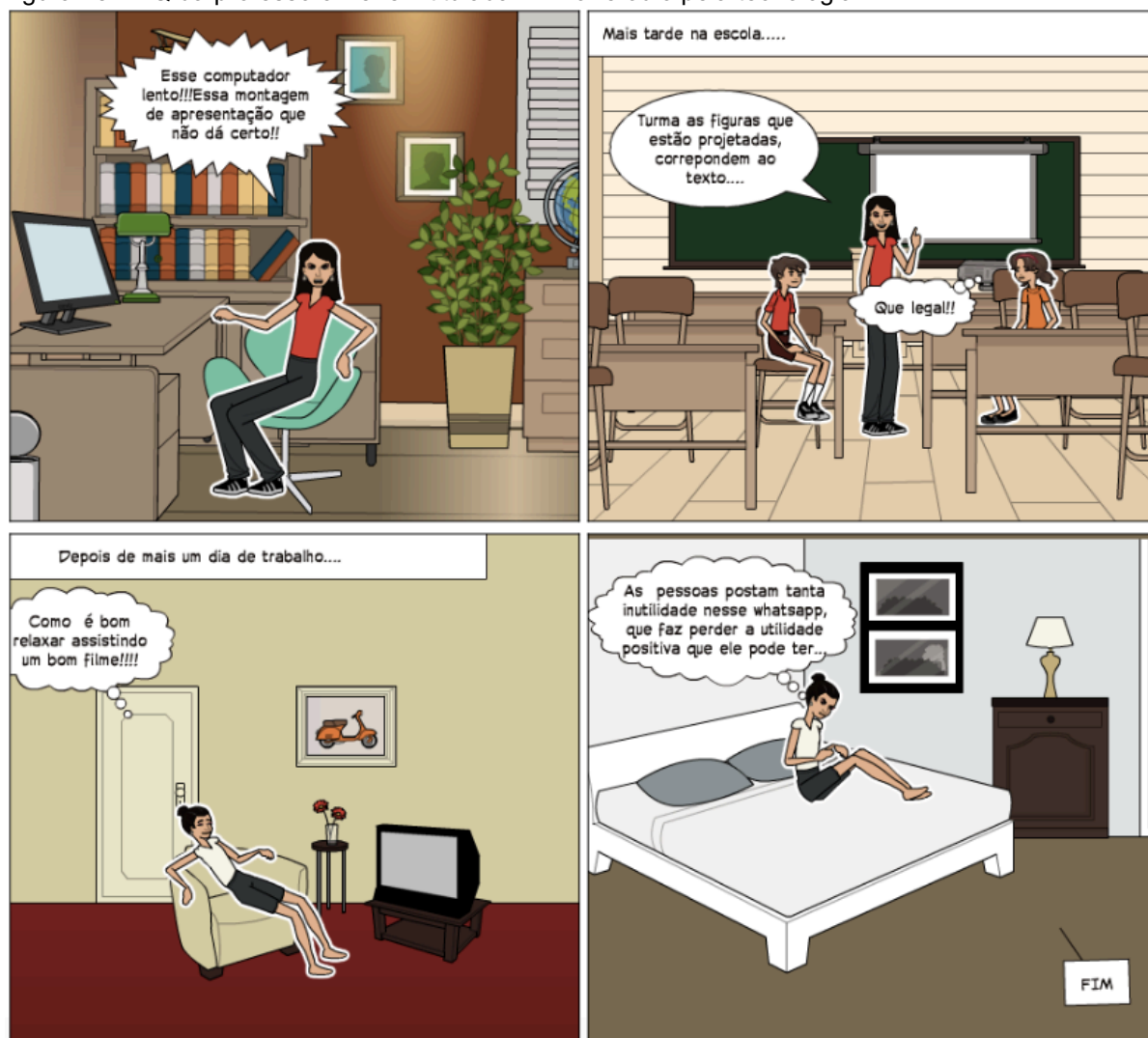
Nesse âmbito, a linguagem se destaca, pois, fornece continuamente ao sujeito “as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado” (BERGER E LUCKMANN, 2014, p. 38). Por sua vez, Pais (2018, p. 910) também destaca que “as formas idealizadas da realidade, bem como as suas representações sociais, ocorrem através de jogos estabelecidos pela linguagem. Sendo artefatos de subjetividade, as palavras criam mundos de significado ao serem tricotadas nas interações cotidianas”.

Assim, ao construírem narrativas sobre episódios de suas vidas, os sujeitos interpretam suas próprias histórias, suas vivências e apropriações, atribuindo-lhes significados e sentidos. Buscamos, então, identificar e analisar esses significados e sentidos que emergem da relação estabelecida entre esses sujeitos da educação – professores, crianças e adolescentes – e essas tecnologias, no contínuo processo de apropriação em suas vidas cotidianas.

Das narrativas gráficas – histórias em quadrinhos; e das narrativas orais – entrevista episódica, emergem significados e sentidos ambíguos que se deslocam entre o amor e o ódio, em intensidades diferentes, na maioria das vezes representando conflito na relação com as TIC, principalmente com as mídias e

tecnologias digitais, e em especial com a Internet. Na história em quadrinho (HQ) da professora Irene (Figura 25), cujo título nomeia o presente capítulo – “amor e ódio pela tecnologia – ela retrata um dia de sua vida com TIC em quatro quadrinhos que se alternam em seus sentidos: ódio – amor; amor – ódio. Analisando principalmente os dois primeiros quadrinhos, é possível identificar o que as tecnologias representam em cada situação.

Figura 25 - HQ da professora Irene intitulada: "Amor e ódio pela tecnologia"



Fonte: Pesquisa de campo

No primeiro quadrinho: a dificuldade na produção de material digital, como por exemplo, preparar a apresentação de slides para sua aula, parece significar alto nível de estresse, evidente na sua expressão facial de raiva e no balão que “grita” – “*Esse computador lento!! Essa montagem de apresentação que não dá certo!!*”. No segundo quadrinho: Mais tarde, em sala de aula e com um sorriso, a professora utiliza o material didático produzido por ela e ilustra o pensamento de uma aluna – “*Que*

legal!!!”. Logo, um dos sentidos atribuídos pela professora para a utilização de TIC em suas aulas, seria uma contribuição positiva para a prática educativa já que, em sua opinião, os alunos gostam e acham *“legal”*.

Nos dois últimos quadrinhos os sentidos novamente se alternam – amor e ódio. O amor pela tecnologia emerge no terceiro quadrinho *“Como é bom relaxar assistindo um bom filme!!!!”* Em seguida, é curioso observar que no quadrinho final de sua HQ os motivos da irritação da professora provêm exatamente da apropriação que os outros fazem do aplicativo para troca de mensagens instantâneas: *“As pessoas postam tanta inutilidade nesse whatsapp, que faz perder a utilidade positiva que ele pode ter”*.

Observamos então que uma mesma tecnologia pode ter apropriações e significações diferentes, pois se trata de um processo pessoal. Para a professora Irene o *WhatsApp* perde sua *“utilidade positiva”*, ou o seu sentido, devido às inutilidades compartilhadas por seus amigos. Talvez para esses amigos a utilidade, ou o sentido do referido aplicativo se volte exatamente ao compartilhamento de inutilidades. Enquanto a professora Irene afirma *“Como é bom relaxar assistindo um bom filme!!!!”*, podemos imaginar alguns de seus amigos afirmando *“como é bom relaxar lendo e compartilhando inutilidades no WhatsApp!”*. Assim, compreendemos que as apropriações de tecnologias pelas pessoas se coadunam aos significados e sentidos subjetivamente construídos por elas, podendo desdobrar-se em diversas formas e modos.

Em vista disso, vamos nos aproximar um pouco mais do cotidiano dos nossos sujeitos analisando suas narrativas em três subdimensões que emergem dos dados empíricos e se encontram em algum ponto entre os extremos amor e ódio. A primeira delas, (1) Salvação – intitulada de *“Minha amiga Tec me salva e distrai!”* – evidencia significados e sentidos de distração, consolo, personificação, significando as TIC como uma companheira, capaz de preencher vazios e facilitar a vida.

A segunda subdimensão discutida, (2) Sofrimento – *Tá chato! A vida sem internet seria melhor”* – traz à luz narrativas que suscitam significados e sentidos próximos ao ódio pelas tecnologias, tais como exclusão, vergonha, dificuldade, resistência e também distração.

Na terceira e última subdimensão abordaremos os (3) Medos e riscos – *“Tecnologia é bom, mas as vezes pode atrapalhar, cuidado!”* – narrados pelos sujeitos que se equilibram e transitam entre o amor e o ódio. Destacam-se o controle, a

alienação, o isolamento, a (in)segurança dos dados, além de dependência, procrastinação, vício e novamente a distração.

6.1 Salvação: Minha amiga “Tec” me salva e distrai!

Vamos começar falando de amor! Da relação de amor assumida entre alguns professores, crianças e adolescentes e as TIC. Na sua história em quadrinho (Figura 26), bem como na sua narrativa oral, o professor Fernando se declara apaixonado pelas mídias e tecnologias digitais. A sua história é narrada por uma personagem chamada *Smart*.

Figura 26 - HQ do professor Fernando - Título: Eu e as TIC



Fonte: Pesquisa de campo

Eu fico pensando como seria o mundo sem tecnologia...
É o tempo todo, o tempo todo... eu uso o celular pra tudo.

E eu adorei essa história do celular casar com tudo, eu tenho tudo ali, né? É muito prático, é muito fácil.
 Meu carro é cheio de tecnologia [...] Redes sociais, *Face*, *WhatsApp*, eu uso tudo.
 O meu sentimento é exatamente esse que eu expressei no quadrinho. Eu não me vejo... se eu voltasse ao tempo da pedra eu não saberia viver. Sem tecnologia, zero (Professor Fernando).

O professor Fernando reconhece a sua dependência das TIC, mas isso para ele não representa conflito, ao contrário, elas “salvam” sua vida, sem elas ele se sente perdido. Elas são consideradas facilitadoras da vida cotidiana e estão constantemente presentes em todos os momentos. O professor narra com empolgação como conseguiu reencontrar amigos do passado no *Facebook* e da mesma forma, como consegue manter relacionamento com familiares fisicamente distantes utilizando grupos no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Tudo em sua vida se torna mais fácil com a utilização dessas tecnologias. Sem elas “*ele viveria perdidinho*”, ou, na verdade, “*não saberia viver*”. As TIC emergem como salvadoras no seu cotidiano, pleiteando o sentido de condição indispensável para viver, “*sem tecnologia, zero*”. Todavia, sua personagem, a *Smart* – uma espécie de hibridismo entre seu próprio “eu” e uma personificação da tecnologia – ao narrar seu cotidiano, elabora críticas pontuais, tais como, “*até na hora de dormir ele fica usando o celular*”; “*só falta levar o smartphone para o banho!*”, revelando, em alguma medida, a presença do conflito mesmo nas relações de amor com as mídias e tecnologias digitais. Indica, ademais, que o conflito está subjetivamente presente até mesmo quando é negado ou não percebido pelo sujeito. Outras narrativas também emergem significando “salvação” por uma quase personificada tecnologia (Figura 27), nas mais diversas situações e momentos da vida cotidiana.

Figura 27 - Quadrinhos extraídos da HQ da professora Meg





Fonte: Pesquisa de campo

Ubíqua, “*a tecnologia está sempre perto...*”, sempre presente – onipresente. Sua apropriação proporciona a sensação de segurança, de estar no controle, de não estar só e ter com quem contar, afinal, “*minha amiga ‘Tec’, materializada no telefone móvel, me salva e distrai!*”. Na sua narrativa oral a professora acrescenta:

Eu moro só, então assim, é alguma coisa que está ali comigo nesse sentido. [...] Ela é uma companheira.
[...] seria isso, ou, de eu preencher uma parte do que eu sou, né?
(Professora Meg).

Nos episódios da vida cotidiana emergem significados e sentidos de uma tecnologia que converge para o “ser”, como complemento que preenche vazios de si mesmo. Revela-se ainda uma tecnologia personificada, amiga, companheira, humanamente adjetivada. Por outro lado, também é evidente o sentido de um “eu” virtualizado, representado na narrativa gráfica (Figura 27) em um corpo que rompe suas limitações físicas. Ao se representar de ponta cabeça na sua HQ, a professora confessa – “*Tô me realizando neste quadrinho... Fora dele, eu jamais ficaria nessa posição*”. Desnudando a dinâmica de uma experiência estética, observamos a tecnologia se materializando (ou se humanizando) e o corpo humano se virtualizando (ou se tecnologizando). Experiência esta, que deixa escapar um movimento de convergência entre corpo e tecnologia. Em Le Breton (2018), essa virtualização do corpo, em suas palavras “o avatar”, seria um arrebatamento fora da banalidade cotidiana, podendo significar uma evasão de si. Na explicação do autor,

o internauta domina enfim o que se lhe escorrega por entre os dedos na vida real, ele se sente livre de seus movimentos, o corpo não lhe é mais um limite, tão pouco o espaço ou o tempo. Ele pode viver

incontáveis situações sem atropelos sem qualquer choque ao voltar ao real do seu dia-a-dia (LE BRETON, 2018, p. 1338).

Aos poucos também é possível observar, à medida que o processo de apropriação se desenvolve, como os significados de salvação atribuído às TIC vão se deslocando de seu sentido instrumental e técnico para o emocional e social. As apropriações de TIC vão se revelando à cada narrativa, pois, segundo Zuin (2011, p 220) “trata-se, primeiramente, do modo como as relações de produção humanas convertem a tecnologia não mais como ‘apenas’ um conjunto de técnicas, mas sim como um processo social que engendra, numa escala de produção geométrica, pessoas tecnologizadas”.

Assim sendo, nossa análise do “amor” por TIC é ampliada na compreensão da apropriação que se desdobra em vários significados e sentidos, tais como, distração, lazer, fuga, consolo. Essas subdimensões de análise são evidenciadas com riqueza de detalhes nas narrativas da professora Vanessa e da adolescente Julia.

Figura 28 - HQ da professora Vanessa



Fonte: Pesquisa de campo

Vanessa: Eu venho para casa assim arrasadinha mesmo. Cansada. E aí, eu tenho que dar conta dos serviços de casa, de alimentação e tudo.

E essas coisas só passaram a ser mais fáceis a partir do momento que eu comecei a levar o computador para a cozinha.

E ali eu boto a série. Eu não falo inglês, o que dá para traduzir eu coloco. Eu gosto de séries de quadrinhos mesmo, da DC, da Marvel. Então ali eu vou fazendo, é um olho lá... é picando as coisas aqui, é o olho lá no computador...

Pesquisadora: *Netflix?*

Vanessa: *Netflix. Aí que eu consegui. A comida ficou mais fácil de fazer, porque eu não percebo.* Quando eu vejo a comida já está pronta, já dei uma ajeitada na cozinha e vou fazendo tudo.

[...] O que eu assisto é história mesmo, em quadrinhos, né? Os super heróis, todos!

[...] e ali eu fico vendo, eu pulo de uma pra outra, e no mundo tudo casa. E ali eu vou fazendo a janta... e ela ligadinha, *Netflix* ligadinha, tá aqui no (aponta o notebook).

E o celular a mesma coisa. Eu boto um jarrinho que eu tenho lá, ou xícara, qualquer coisa, botando o celular... e ali eu vou fazendo as coisas e assistindo.

Então assim, o serviço de casa, se eu tenho que passar roupa, é o *Netflix*. Aí tudo sai! **É uma gracinha! Eu vou fazendo as coisas sem sofrer!** Quando eu vejo já saiu meus serviços de casa. Então, foi assim a forma que eu uso a tecnologia.

É lazer! Pra dar conta mesmo de fazer as coisas da casa.

Eu vejo como uma distração, porque aí **eu não vejo o que que eu estou fazendo**, o tempo passa rápido.

Eu vou prestando atenção e vou empolgando, porque eu me empolgo. Eu entro. Eu vou ali dentro eu me vejo com os personagens, eu assusto eu sofro, eu choro, então **eu vou me distraindo**, aquilo vai me envolvendo... **e não deixa de ser uma fuga também**, tem que fazer, mas fazer a seco é pior.

[...] é cansaço mesmo. Tem dia que o corpo... eu falo, eu não quero! Eu não dou conta!

Pesquisadora: Como você acha que seria sua vida hoje se não existissem essas tecnologias?

Valéria: Ia ser um porre cozinhar! Acho que eu até já estava no mundo bolando, porque ia comer fora todo dia, pão todo dia!

Pesquisadora: Sem chance de cozinhar?

Valéria: Não!... é onde distrai. Roupa pra passar... também ninguém ia ter roupa, ia ter que comprar roupa descartável... ninguém ia comer...

Valéria: Tenho insônia. Eu ia até colocar aqui (na HQ) e acabei não colocando. Tenho bastante insônia.

Assim... eu durmo normalmente onze... onze e meia eu já estou com muito sono, dá duas da manhã eu já estou acordada.

Isso já tem uns 20 anos, que eu comecei a ter insônia. Foi depois da secretaria (Secretaria de Educação). Eu vou fazer dezenove de secretaria. Então tem dezenove anos mais ou menos. Foi pouco depois da secretaria.

É... eu ... a madrugada toda. Fonezinho pra não acordar o marido e o celularzinho aqui, assistindo série (Professora Vanessa).

Assim como os professores, encontramos também significados e sentidos semelhantes de amor às TIC nas narrativas das crianças e adolescentes. Os que preferem as TIC, evidenciam um uso intenso e individualizado, em seus próprios *smartphones*, *tablets* ou computadores, indicando um momento mais avançado no processo de apropriação de TIC. Aqui questionamentos são raros e os significados e sentidos que atribuem às tecnologias também apontam para salvação, personificação, distração, companhia, fuga, consolo, “preencher vazios”, ajudar a passar o tempo.

A narrativa oral da Julia evidencia essa semelhança de significados e sentidos com a narrativa da professora Vanessa:

Pesquisadora: TIC muda a forma de relacionar com as pessoas?

Julia: Muda, porque teve uma época que, quando minha vó morreu eu parei de falar com todo mundo. Eu fiquei muito triste. Aí, **a única coisa que me deixou alegre foi o computador** porque eu pude pesquisar as coisas que eu queria. Mas, minha mãe achou estranho porque eu não falava com ela, não falava com meu pai, não falava com ninguém. Ela perguntava o que que era, e eu não conseguia responder. Não consigo me expressar direito, não consigo fazer isso. **Eu não gosto de ficar conversando com as pessoas** direito, minha mãe, meu pai, meus irmãos...

[...] Não, não fiquei triste não. Só fiquei um pouco fria... minha mãe fala assim: Julia você está muito fria.

Pesquisadora: Mas, por que ficou assim?

Julia: Eu não sei... foi minha mãe... começou a aparecer com muitos problemas [...] meu pai começou a trabalhar de noite, eu comecei a ficar mais sozinha em casa, então eu comecei a ficar mais no computador, **eu fiquei sozinha** [...] até que eu comecei a me acostumar a ficar sozinha...

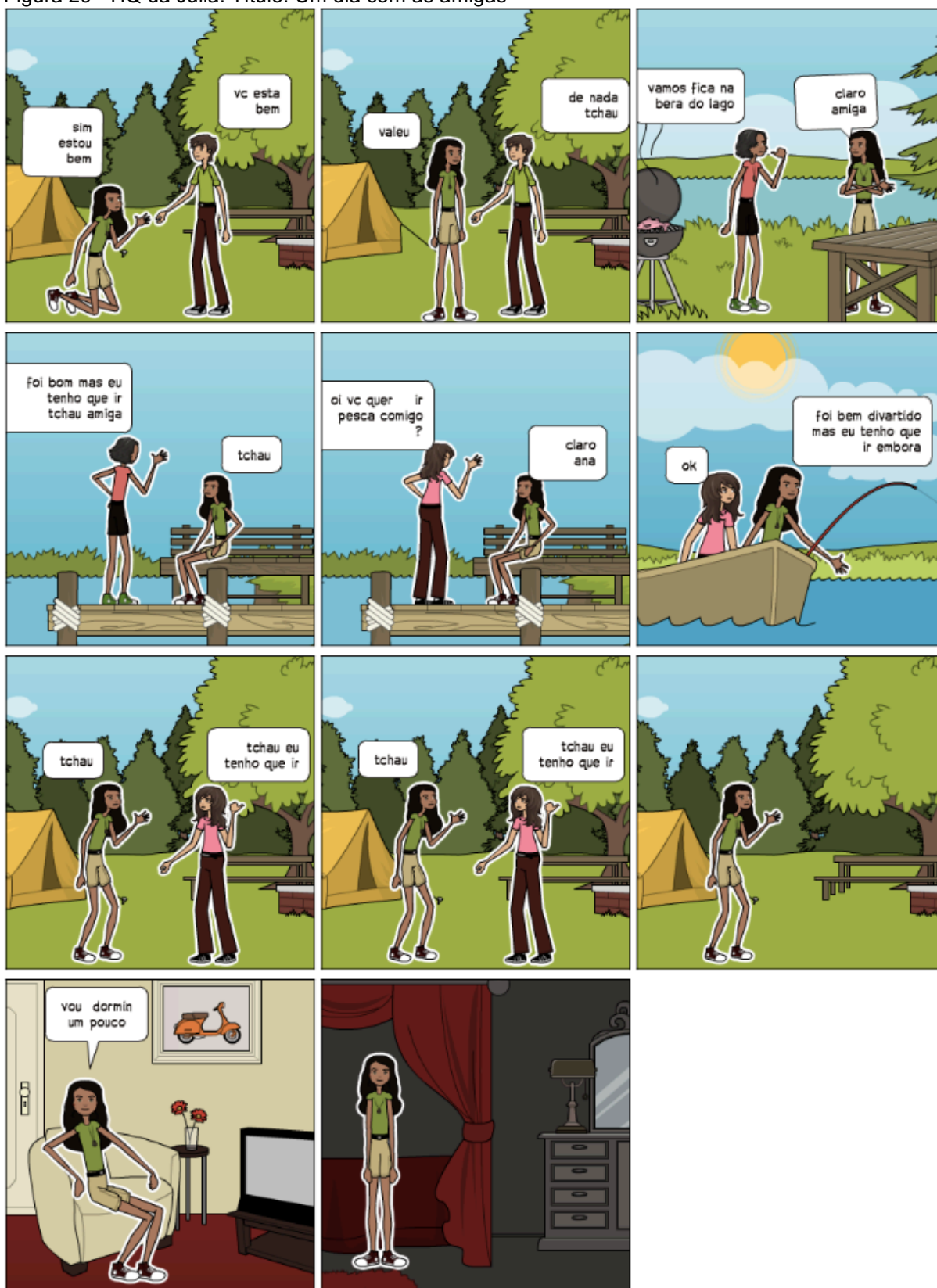
Aí **eu comecei a gostar de ficar sozinha**, porque ninguém me atrapalhava... ninguém fazia barulho e **eu podia ficar quietinha**.

Pesquisadora: Mas, você acha que o computador contribuiu pra você ficar mais isolada?

Julia: Não! Não me ajudou a isolar não! **Ele me ajudou muito**, porque quando eu fiquei sozinha em casa, não tinha ninguém pra eu poder conversar, **eu entrava no computador**, ficava vendo uns vídeos engraçados, ficava falando com minhas amigas pelo computador... minhas amigas de muito longe (JULIA, 13 ANOS).

Diante da sua dificuldade de relacionamento com as pessoas de seu convívio, Julia reafirma seu amor pelas tecnologias que ajudam a manter contato com “amigas de muito longe”, ter companhia e se distrair. Na sua narrativa temos um paradoxo – longe dos olhos, perto do coração; perto dos olhos longe do coração. Todavia, na sua história em quadrinhos, intitulada “Um dia com as amigas” Julia parece esboçar uma tentativa de fugir da sua realidade cotidiana. Ela ilustra a natureza e a convivência com amigos, sem mídias ou tecnologias digitais – nenhum computador e muito menos internet (Figura 29).

Figura 29 - HQ da Julia. Título: Um dia com as amigas



Fonte: Pesquisa de campo

Sua história começa com um amigo estendendo-lhe a mão para ajudá-la a se levantar do chão e se desenvolve com algumas outras amigas com as quais ela faz atividades

ao longo do dia. Porém, apesar de desfrutarem bons momentos junto à natureza, todos os personagens de sua história vão embora e um a um anunciam sua partida:

De nada, tchau.

Foi bom, mas eu tenho que ir, tchau amiga.

Tchau.

Foi bem divertido, mas eu tenho que ir embora.

Tchau eu tenho que ir.

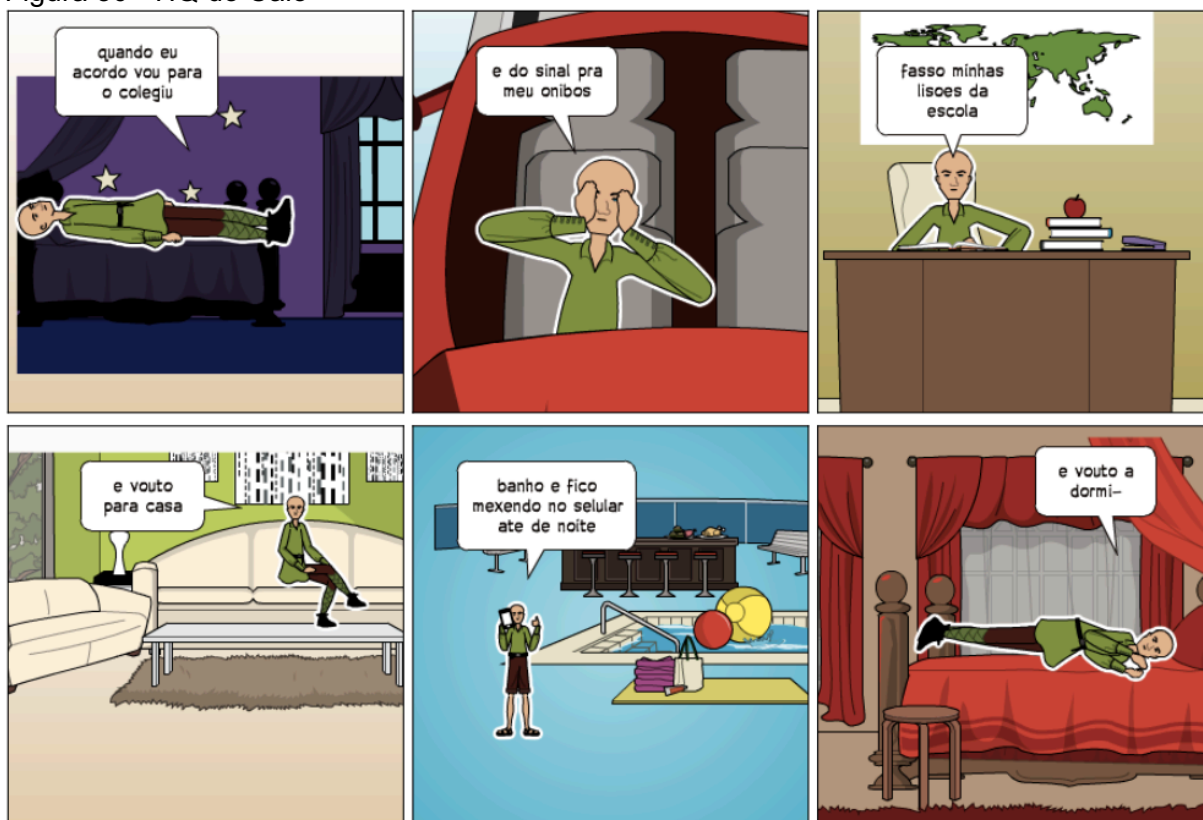
A narrativa se desenrola alternando convites e despedidas. Nos três últimos quadrinhos Julia já está sozinha, e termina o dia no seu quarto escuro. Inicialmente parece ser uma história sobre um dia feliz na natureza, mas na verdade é uma história de despedidas, de perdas e parecem refletir as dificuldades que Julia e sua família vivem. Ela se apropriou da tecnologia – no caso, o *software Pixton* para criação de histórias em quadrinhos – e deu voz à sua dor, à sua solidão. Na internet, ela parece encontrar o consolo e esquecer, mesmo que temporariamente, da realidade “*porque tecnologia dá muita animação! [...] fico vendo uns vídeos de comédia, de paródia, fico vendo uns filmes... fico vendo, desenho, essas coisas. [...] Minha mãe falou que a tecnologia ajuda a ver o que tá do lado de fora*” (JULIA, 13 anos).

Nesse sentido, percebemos como as TIC possibilitam a fuga à realidade cotidiana e parafraseando Pais (2006), talvez possa ser um indicativo de como nossos sujeitos vivem a solidão. Em várias outras narrativas também encontramos evidências de que, tanto professores, quanto crianças e adolescentes buscam nas TIC “salvação”, em diferentes sentidos. Os sujeitos se apropriam e significam as TIC como um espaço de fuga do cotidiano e de seus problemas, dores, solidões, problemas, cansaços, insônias, tristezas, medos.

As crianças e adolescentes também nos trazem suas perspectivas a respeito dos benefícios dos jogos e de todas as suas vivências no ciberespaço. Afirmam que não brincam na rua e raramente em outros espaços (Figura 30), evidenciando a substituição do ato de brincar e sair de casa, pelo uso da internet.

[...] eu não gosto de sair de jeito nenhum... até agora eu não gosto de sair. Maior dificuldade pra eu ir pra escola, porque eu não gosto de sair de jeito nenhum. Porque antigamente eu brincava. Saia pra rua, brincava de futebol, queimada... agora nem assim eu saio (JULIA, 13 ANOS).

Figura 30 - HQ do Caio



Fonte: Pesquisa de campo

Na narrativa oral Caio explica que mora em apartamento e no prédio tem área de lazer para uso coletivo, mesmo assim ele não brinca lá. De vez em quando toma banho de piscina. Mas, quando ele “desce” prefere ficar no celular “*porque na área de lazer tem wifi liberada*”.

Caio: De noite eu mexo também no celular, fico mexendo.

Pesquisadora: E brincar na rua?

Caio: Não. Quase nunca.

Pesquisadora: O que você costuma fazer no celular?

Caio: Mexer no *Whatsapp* e no *Facebook*. E no *Instagram*, só.
(CAIO, 13 ANOS).

Em outras narrativas das crianças e dos adolescentes, também encontramos evidências de mudança ou substituição de hábitos – do brincar à distração digital. E, nesse sentido, parece haver uma relação proporcional: quanto mais individualizado o uso das TIC, mais intenso ele se torna. Os que possuem celular para uso pessoal, especialmente *smartphones*, parecem ser os mais distraídos digitalmente e os que menos evidenciam o brincar da forma como são significados por eles mesmos.

Figura 31 - HQ do André: Falando sobre a minha vida



Fonte: Pesquisa de campo

Apesar de ter escolhido o título “Falando sobre a minha vida” para sua HQ (Figura 31), André faz da história do jogo Minecraft a história da sua vida cotidiana, cujo espaço e tempo se dividem entre trabalhos e deveres de casa, seguidos de uma imersão quase total no jogo: “Então gente isso é a única coisa que eu sei fazer”, ele justifica, “trabalhar em casa e jogar esse jogo maravilhoso”. A apropriação da tecnologia parece se confundir com o significado e sentido da própria vida cotidiana.

Nesse cenário, observamos também que as crianças e adolescentes que amam as TIC tendem a se representar sozinhos em suas histórias em quadrinhos, geralmente em casa, na sala sem outros membros da família (Figuras 30, 31 e 32),

ou no quarto usando o computador, e por vezes na cama usando celular; enquanto nas histórias em quadrinhos as crianças e adolescentes que “preferem sem TIC” ilustram com mais frequência a presença de outros personagens como familiares, amigos, animais de estimação, brinquedos.

O aparente isolamento é provocado pelo uso excessivo das TIC, principalmente o celular? Ou essas tecnologias preenchem os espaços de isolamento social, servindo de consolo e mostram como nossos sujeitos vivem a solidão? Como exemplo, uma história em quadrinho nos chamou atenção de maneira especial (Figura 32). Apresentada em uma tirinha de três quadrinhos exatamente iguais – fundo de cor escura, com um único personagem que representa o próprio autor. Nenhum movimento ou intenção de expressão emerge das ilustrações e podemos observar um corpo “apagado”, paralisado, indiferente, como uma presença ausente na sua história. Os balões da HQ informam: “*celular, minha brincadeira favorita*” e “*de vez em quando eu brinco na rua*”. Essa foi a única criança que significou o celular como brincadeira!

Figura 32 - HQ do Kelvin – Título: História do Kelvin



Fonte: Pesquisa de campo

Pesquisadora: Como seria a vida sem tecnologia?

Kelvin: Chata! Ia ficar um tédio. Porque quando não tem nada em casa pra fazer, mexo no celular.

Pesquisadora: Qual é sua brincadeira preferida?

Kelvin: Jogar futebol.

Pesquisadora: Onde você joga futebol?

Kelvin: Aqui na EPAT e na minha escola.

(KELVIN, 11 ANOS)

Na sua narrativa oral, Kelvin se mostra apaixonado pelas tecnologias e declara um uso excessivo de celular, principalmente para “joguinhos”. Todavia, quando perguntamos qual a sua brincadeira preferida ele responde “jogar futebol”, em sentido

contrário ao informado na sua narrativa gráfica. No entanto, afirma que quando não é dia de ir para a escola porque ele fica em casa “no celular”. Também deixa claro que só joga futebol na sua escola e na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), onde ele frequenta três vezes por semana em turno contrário à escola regular. Esse aspecto em especial emerge em outras narrativas de crianças e adolescentes da nossa pesquisa – a EPAT como um espaço privilegiado para as práticas corporais (Figura 33). A aula de educação física na escola também é citada e às vezes como disciplina ou professor favorito.

Figura 33 - Quadrinho do Heitor - Jogando bola na EPAT



Fonte - Pesquisa de campo

Encontramos significados semelhantes para professores, crianças e adolescentes, qualificando TIC como diversão, fuga, preencher vazio, livrar do tédio, aliviar solidão, ou simplesmente facilitar a vida, enfim TIC como salvação para situações e vivências da vida cotidiana. Para os que amam essas tecnologias, os significados e sentidos remetem principalmente à distração, a alegrias, a um “lugar” de paz, de aconchego, de satisfação do ego ou dos próprios interesses, visto que cada um escolhe o que quer ver, jogar, assistir, navegar, consumir, produzir, com quem se encontrar e interagir virtualmente, ou simplesmente se lançar e deixar à deriva.

6.2 Sofrimento: Tá chato. A vida sem internet seria melhor

Em outro extremo, estão os professores, as crianças e os adolescentes que “preferem sem as TIC”. Alguns se aproximam do que chamamos de ódio às

tecnologias, pela intensidade de suas expressões nas narrativas e pelos significados e sentidos que delas emergem. Se por um lado alguns demonstram gostar e até ter certo fascínio nos usos e apropriações que fazem dessas tecnologias, por outro, os que as odeiam demonstram incômodo, insatisfação e fazem reflexões e críticas severas em relação à maneira como as TIC e principalmente as mídias e tecnologias digitais são impostas, tornando a apropriação uma obrigação e não uma opção, e também ao tempo e espaço excessivo que ocupam em suas vidas cotidianas.

6.2.1 TIC não é brincadeira

Para as crianças e adolescentes um dos principais conflitos se volta à relação entre os usos e apropriações dessas tecnologias e o brincar. Mesmo não sendo nosso objetivo inicial tematizar as brincadeiras, as crianças e adolescentes apontaram “holofotes” sobre esse aspecto que tem sido diretamente afetado pela presença, uso e apropriação das TIC em seus cotidianos.

Victor: Bom, eu acho que a vida sem internet seria um pouquinho melhor do que com a internet, porque você passa a maioria do tempo na internet.

Aí se não tivesse internet, as crianças começariam a brincar mais, ajudar os pais ou as mães mais, essas coisas, entendeu?

Porque quando uma pessoa **tá mexendo no celular, ela se esquece do que ela estava fazendo** e só se lembra do celular.

Por isso que eu acho que **sem a internet as crianças começariam a brincar mais.**

Minha mãe me falou que no tempo dela não tinha internet. Não tinha celular, não tinha nada. Tempo da pedra!

Aí, ela brincava na rua, ela brincava com os amigos dela. Passava a manhã toda brincando assim, e no final de semana. Ela passava a manhã toda brincando lá, com os amigos dela.

Aí, hoje em dia **quando uma criança tem a internet, tem o tablet ou um celular, ela não brinca mais, entendeu?**

Aí, eu acho isso muito chato.

Por isso que **eu prefiro é... tipo... sem internet, ou sem celular,** essas coisas (VITOR, 12 ANOS, GRIFO NOSSO).

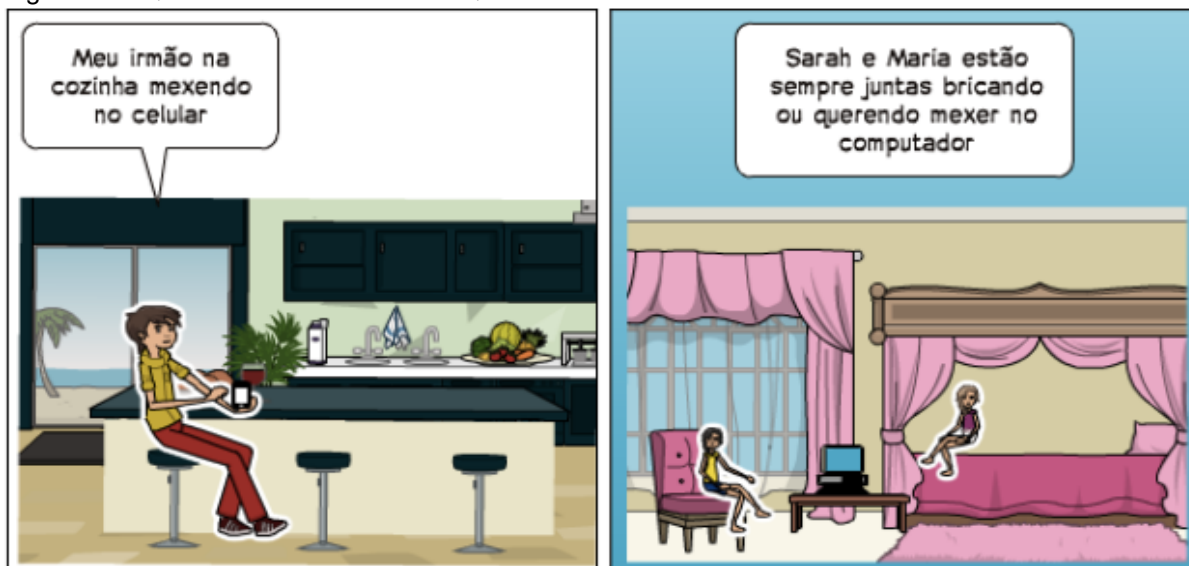
De certa forma, fomos surpreendidos durante a pesquisa com as suas perspectivas sobre as brincadeiras, no que se refere às práticas corporais, em comparação às atividades com mídias e tecnologias digitais. Para essas crianças e adolescentes TIC não significa brincadeira. Nas suas narrativas, o brincar encontra significação nas brincadeiras tradicionais, brincadeiras inventadas por eles próprios,

jogos com bola, com outros brinquedos, ou simplesmente correr. Brincar na rua, brincar no quintal, brincar na chácara no final de semana. Brincar com seus pares – irmãos, primos e amigos. O sentido do brincar sempre emerge envolvendo um corpo inteiro, presente, ativo, dinâmico, em movimento. Estaria, então, situado no âmbito das práticas corporais (SILVA; DAMIANI, 2005).

Por sua vez, as tecnologias e mídias digitais, em comparação com as brincadeiras, emergem significando diversão – um lugar para “ficar” e se divertir, distrair, jogar. Para eles, é diversão, mas não é brincadeira; para eles, não é a mesma coisa, é diferente. E parece ser nesse sentido que por meio da linguagem criam e expressam maneiras próprias de dizer o que fazem no ciberespaço, como já citamos anteriormente e podemos observar novamente nos quadrinhos destacados da HQ do Marcos (Figura 34) quando ele usa o verbo “mexer” para celular e computador, diferenciando esta ação do ato de brincar:

Meu irmão na cozinha **mexendo no celular**.
Sarah e Maria estão sempre juntas **brincando** ou querendo **mexer no computador**.

Figura 34 - Quadrinhos extraídos da HQ do Marcos



Fonte: Pesquisa de campo

Brincar em rua... Se não tivesse celular ainda, nós íamos continuar brincando na rua.
Muitas pessoas falam que a rua é chata, mas não é chata.
É só a pessoa sair, chamar as outras e começa a ficar divertida a rua, se sair do celular.
Igual vídeo game. Vídeo game enjoa também.

Aí, quando enjoa, aí quer brincar na rua, mas não tem ninguém querendo brincar na rua, por causa que tá no celular!... ou fala que a rua é chata!

Eu acho que cada um tinha que ter um tempo pra **mexer em tecnologia** e outro pra sair... deixar quieto lá... parar de mexer! Por causa que, a maioria que eu vejo assim mais... é adolescente mexendo no celular, mas, a maioria, eles ficam em celular.

As brincadeiras [...] não tem mais, acabou.

Não tem mais graça de brincar! (ELTON, 13 ANOS, GRIFO NOSSO).

Também tem muitas crianças que eu vejo hoje em dia, as vezes até eu de vez em quando; fica jogando videogame, aí está um lindo sol lá fora, dá pra jogar uma bola, ir para um clube, sair, qualquer coisa... não sai (PAULO, 14 ANOS).

Assim, as tecnologias e as brincadeiras surgem nas narrativas em sentidos conflitantes, concorrentes. As crianças e adolescentes amam brincar e amam as mídias e tecnologias digitais. Porém, à medida que dedicam às tecnologias o tempo e espaço das brincadeiras, ou que não conseguem amigos disponíveis para brincar porque eles estão na internet, evidenciam o conflito amor e ódio pelas TIC.

As narrativas também indicam deslocamentos e até substituição de hábitos na vida cotidiana, como neste caso específico, o tempo e espaço do brincar tradicional no âmbito das práticas corporais. *“Antes quando nós jogava era futebol, era ping pong. Pegava a bola e ficava chutando!... Nós inventava as brincadeiras! Polícia e ladrão, pique esconde, bete...”*, afirma (ELTON, 13 ANOS). Ele ainda deixa claro sua opinião, *“eu acho que o celular não tem a mesma diversão que brincar na rua. Jogar um futebol com amigo, ping pong, bete, pique esconde... a maioria que joga no celular é só pra perder tempo mesmo!”*

De diversas formas, as crianças e adolescentes expressam e protestam: “TIC não é brincadeira”, pelo contrário, ocupam o tempo e espaço do brincar e o direito ou possibilidade de inventarem as próprias brincadeiras. E nesse sentido Fortuna (2018, p. 168), considerando o brincar, argumenta que além dos seus possíveis efeitos, esses meios eletrônicos “imporiam seu próprio ritmo lúdico, sem levar em conta a capacidade incipiente de crianças e jovens exercerem autocontrole sobre suas atividades lúdicas”. Com efeito, nos usos de tecnologias e mídias digitais que nossos sujeitos evidenciaram na pesquisa, predominam aplicativos de jogos e redes sociais, navegação em sites de interesses pessoais na internet, ou seja, prevalece o consumo de conteúdo produzido por terceiros – apropriado ou não para a faixa etária em questão – com pouquíssima ou nenhuma evidência de autoria ou produção pessoal.

Parece ser nesse sentido, que ao discutir a crescente institucionalização das atividades infantis e o aumento de atividades planejadas pelos adultos para as crianças, Corsaro (2011), cita um exemplo em que considera intrigante a distinção feita por uma criança entre essas atividades e o brincar. “Mas por que as crianças não tem permissão para criar sua própria diversão, para escolher suas próprias brincadeiras no bairro, nos parques e playgrounds próximos ou mesmo em seu próprio quintal?”, questiona Corsaro (2011, p. 50).

Em adição, observamos que quanto mais o processo de apropriação de TIC se amplia na vida cotidiana, mais se ampliam essas mudanças, configurando uma relação proporcional entre a apropriação de tecnologias e as mudanças nos tempos e espaços das brincadeiras. Nesse sentido, cada criança ou adolescente participante da nossa pesquisa, se encontra em um momento desse processo. Portanto, é importante destacar que identificamos crianças e adolescentes que “preferem sem TIC” – priorizam as brincadeiras, preferem jogar bola. Têm acesso à internet em casa, em computador, notebook ou celular, geralmente compartilhado com a família. Revelam um uso moderado, com objetivos específicos, como por exemplo, para pesquisa e trabalhos da escola. Demonstam pouco interesse por redes sociais ou jogos *on line* – “*só quando não tem nada pra fazer*” (ELTON, 13 ANOS). Falam com empolgação dos amigos, primos, dos espaços para brincar, da natureza. Estão mais próximos do ódio pelas tecnologias e constroem narrativas em tom de protesto e revolta, porque consideram que cada dia está mais difícil de brincar porque muitos de seus amigos acabam preferindo o celular, e a internet.

Marcos: É, prefiro jogar bola do que tecnologia.

Pesquisadora: Se você precisasse escolher...

Marcos: Oxi!!... Eu nunca mais usava o celular! Prefiro jogar bola! (MARCOS, 11 ANOS).

Eu preferia voltar no tempo para trás e impedir a pessoa que criou a internet de criar.

Depois eu ia voltar pra ver como é que ia ser sem internet.

Eu acho que seria bem legal sem a internet.

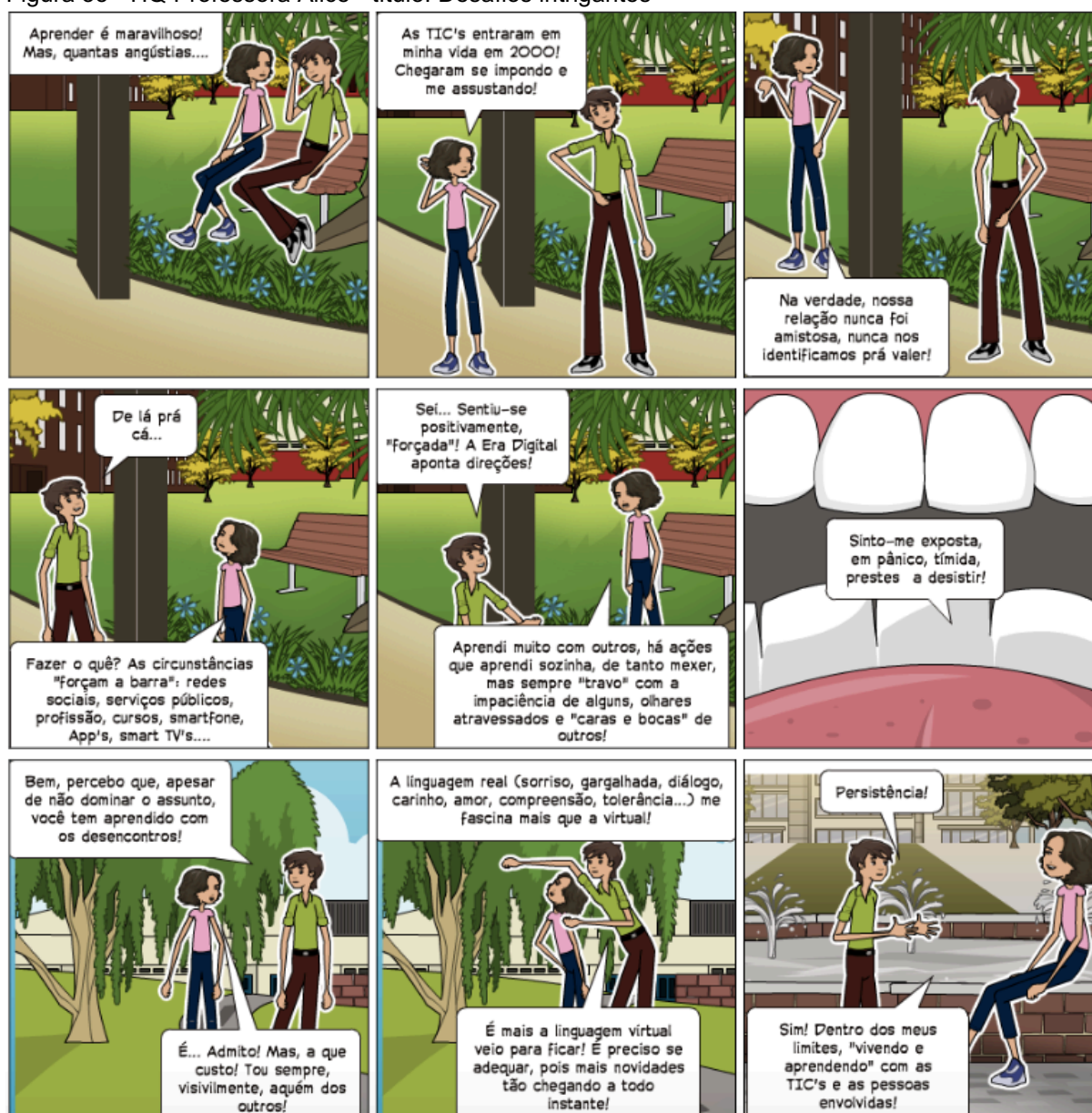
Porque todo mundo brincando, se divertindo, saindo para passear... essas coisas, entendeu? (VICTOR, 12 ANOS).

6.2.2 *Nossa relação nunca foi amistosa*

Assim como para as crianças e adolescentes, a apropriação de TIC por alguns professores evidenciou significados e sentidos que se aproximam do ódio pelas

tecnologias. Para esses professores os principais conflitos no processo de apropriação de TIC apontam para a imposição de uso das TIC na vida cotidiana. A narrativa gráfica da professora Alice (Figura 35) exemplifica como esse processo de apropriação é desafiador e intrigante, desencadeando conflitos que extrapolam o aprendizado da técnica para dimensões emocionais e sociais da vida cotidiana.

Figura 35 - HQ Professora Alice - título: Desafios intrigantes



Fonte: Pesquisa de campo

Entre a resistência e a persistência (Figura 35) encontramos um processo de apropriação de TIC, ou como eles mesmos expressam, um processo de aprendizado intrigante, difícil e doloroso. Superar as dificuldades e angústias dos desencontros nas

aprendizagens; lidar com o olhar crítico dos outros, com a exposição, timidez e até mesmo com o pânico.

As TIC entraram em minha vida em 2000!
Chegaram se impondo e me assustando!
Sentiu-se positivamente “forçada”!
Sinto-me exposta, em pânico, tímida, prestes a desistir!

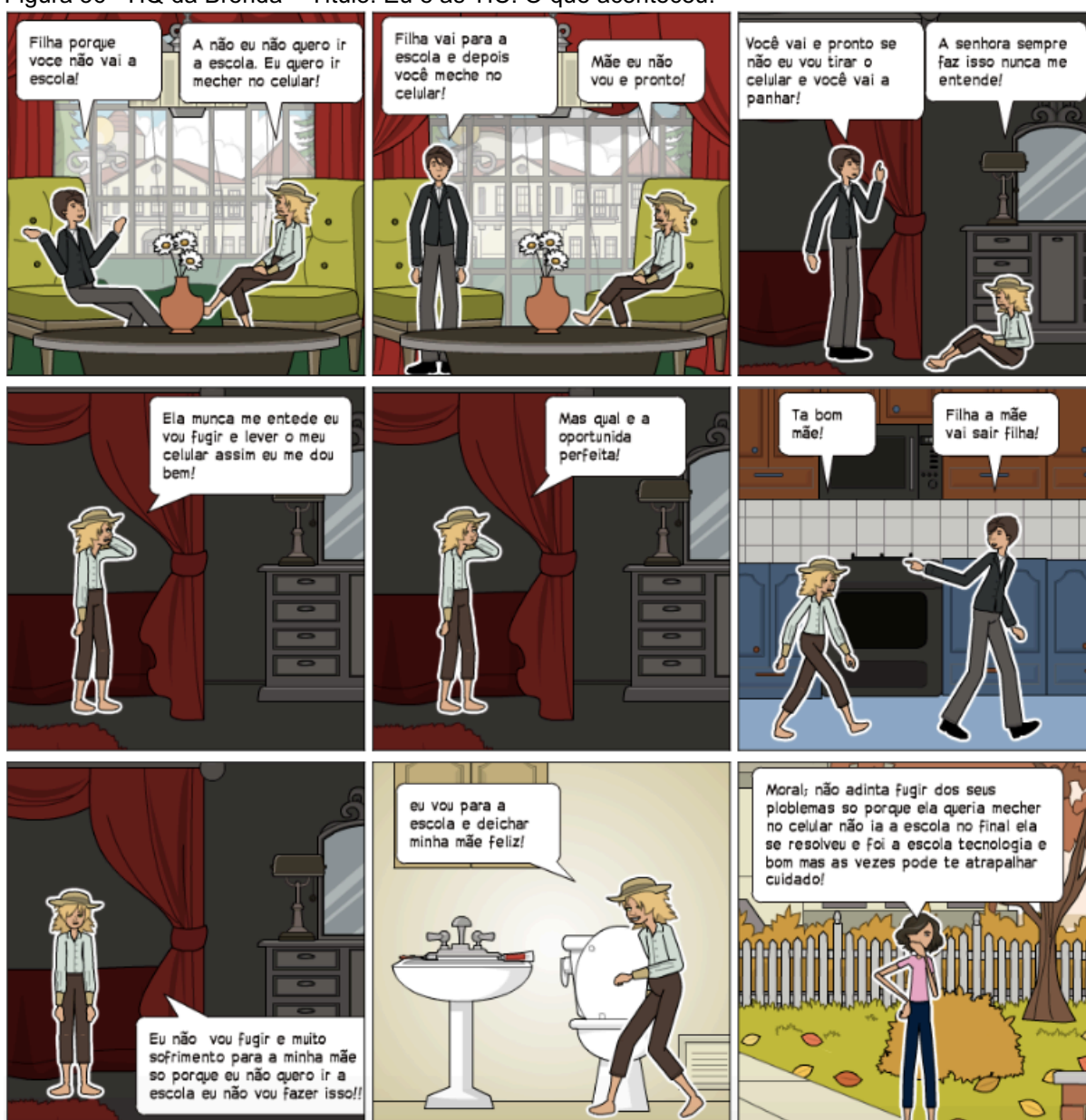
Para alguns o sofrimento toma dimensões maiores. Todavia, aqui a apropriação também ocorre, mas, em significado e sentido diferente dos que amam e preferem as TIC. Durante as oficinas que ministramos, a professora Alice não apresentou dificuldade no uso do computador ou do *software pixton*, inclusive construiu outra história em quadrinhos intitulada “Autorreflexão forma cidadão” (disponível no apêndice) abordando um tema de interesse pessoal e profissional, diferente do proposto por nós inicialmente. “Fiz para usar com meus alunos”, explica, indicando a apropriação do *software* para a prática educativa.

Considerando esse exemplo e outras evidências nas narrativas apresentadas até então, podemos inferir que o significado e sentido atribuídos às TIC pelos professores e pelas crianças e adolescentes nem sempre estão relacionados com o nível de apropriação ou a habilidade técnica instrumental de uso na vida cotidiana. Saber usar não significa amar e não saber usar também não significa necessariamente odiar. A significação parece se construir subjetivamente, considerando as mudanças e os deslocamentos que ocorrem com a apropriação de TIC e com os espaços e tempos que elas ocupam, bem como a relação com outros fatores de cunho pessoal e considerando a individualidade de cada sujeito como ser único. Portanto, entre os participantes que odeiam ou preferem “sem as TIC”, o sofrimento na apropriação dessas tecnologias não é apenas uma questão instrumental, mas emocional e social.

6.3 Medo e risco: Tecnologia é bom, mas as vezes pode te atrapalhar, cuidado!

Entre o amor e o ódio por tecnologias emergem narrativas de professores, crianças e adolescentes que se equilibram e transitam entre os extremos de seus usos e apropriações. Refletem e ponderam sobre seus medos, demonstram preocupação e alertam sobre os riscos de uma presença cada vez mais intensa das mídias e tecnologias digitais na vida cotidiana.

Figura 36 - HQ da Brenda – Título: Eu e as TIC: O que aconteceu!



Fonte: Pesquisa de campo

Um dos medos e riscos evidenciados pela maioria das crianças e adolescentes está relacionado ao uso de TIC e a vida escolar. Principalmente as mídias e tecnologias digitais emergem mais no sentido de disputa ou concorrência de espaço e tempo com a vida escolar do que como facilitadoras ou propiciadoras de aprendizagens. Eles reconhecem e afirmam aprender com jogos, vídeos e uma infinidade de possibilidades e informações disponíveis na internet, mas, parecem desvincular essas aprendizagens da escola. Assim, quando falam de TIC e escola o sentido quase sempre é divergente. Ir para a escola ou mexer no celular? Esse é o conflito pessoal e familiar revelado na história em quadrinho da Brenda (Figura 36).

Eu não quero ir à escola.
 Eu quero ir mexer no celular!
 ela (mãe) nunca me entende
 eu vou fugir e levar meu celular
 assim eu vou me dar bem!

Eu não vou fugir
 é muito sofrimento para a minha mãe
 só porque eu não quero ir para a escola
 eu não vou fazer isso!!
 Eu vou para a escola e deixar minha mãe feliz! (BRENDA, 13 ANOS)

A narrativa permite identificar o significado e sentido da tecnologia (celular) *versus* escola. Percebemos uma tecnologia supervalorizada e suficiente para fugir de casa com o celular e se dar bem. Enquanto também percebemos uma escola diminuída em sua importância, ou seja, todo esse conflito com a mãe seria “*só porque*” ela não queria ir para a escola. A solução é apresentada “eu vou para a escola”. Porém, a motivação dessa escolha seria “deixar a mãe feliz” e novamente não agrega valorização ao ambiente escolar. Todavia, as próprias crianças e adolescentes refletem, ponderam – “*só porque queria mexer no celular*” – e aconselham sobre os riscos dos usos e apropriações dessas tecnologias na vida cotidiana:

Moral: não adianta fugir dos seus problemas
 só porque queria mexer no celular não ia a escola
 no final ela foi a escola
**tecnologia é bom mas as vezes pode te atrapalhar
 cuidado!** (BRENDA, 13 ANOS, GRIFO NOSSO)

Os medos e explicações de riscos, estão presentes em diversas outras narrativas. Compartilham exemplos de como a tecnologia pode atrapalhar, e, sempre versam sobre a distração digital na vida escolar e também no relacionamento com os outros.

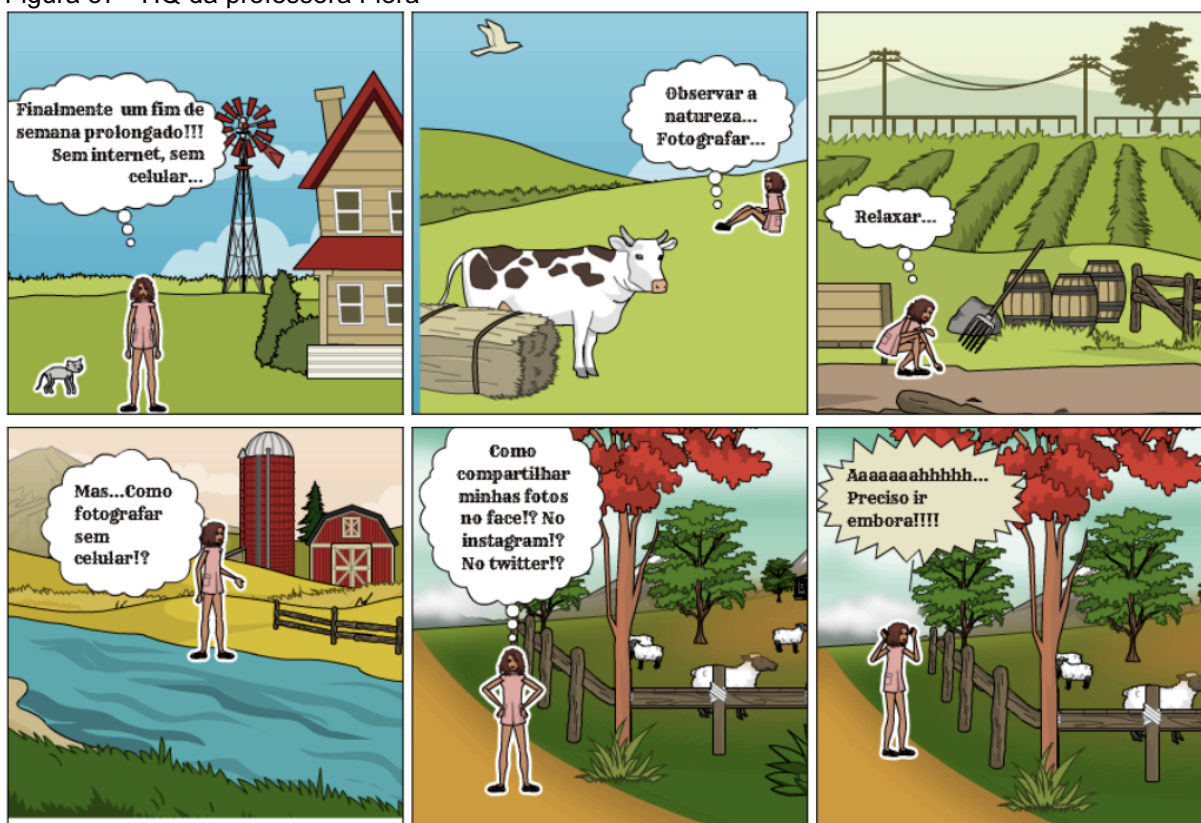
Na vida escolar elas podem ajudar na questão de você poder ter que fazer uma pesquisa, na questão de você adquirir mais conhecimento, ou então, para você aprender mais em novas fronteiras.
 Mas agora, em questão, se for para atrapalhar no lado ruim, as pessoas podem usar ela do jeito errado.
 Por exemplo, lá no Japão, pelo que eu me lembre, mesa tem o celular ou *tablet*. Eles usam pra aprender números.
 As crianças pequenas, elas usam através de jogos de matemática.
 Porque eles lá... é muito inteligente o povo, é assim que eles evoluem.
 Mas agora (aqui) o pessoal, por exemplo, eu te dou um notebook. É pra você estudar matemática e estudar história. Aí eu to estudando, aí a internet tá funcionando, aí eu entro num vídeo, aí eu vou vendo

um vídeo... vou vendo, vendo vídeo, aí vou jogar um joguinho na internet, quando vai ver... **Eu perdi um tantão de tempo que eu podia estar estudando enquanto eu só fiquei jogando** (PAULO, 14, GRIFO NOSSO).

Para as crianças e adolescentes da nossa pesquisa, a distração digital pode ser um caminho para a procrastinação, dependência e tantos outros riscos. E parece ser nesse sentido que, além do prejuízo aos estudos, eles falam a respeito de assédio pela internet, de *cyberbullying*, de “*nudes*” e da facilidade de acesso a conteúdo pornográfico. Afirmam que esse tipo de material é compartilhado nos grupos de aplicativos de mensagens instantâneas e nos espaços privados ou “*inbox*” das redes sociais. Apesar de demonstrarem ciência dessa situação e das críticas que elaboram, parecem não saber como escapar disso. Por outro lado, nas narrativas dos professores, encontramos vários relatos significando seus medos e riscos relacionados a esse mesmo aspecto. Eles temem que as crianças e adolescentes – os estudantes e principalmente os seus filhos, tenham acesso a conteúdos inapropriados para suas idades, ou sejam assediados. Afirmam que mesmo orientando e acompanhando, às vezes se sentem impotentes para evitar ou proteger.

Nesse seguimento, os medos e riscos também trazem alertas de cuidado voltados ao uso excessivo e à dependência de mídias e tecnologias digitais. A necessidade de estar em contato com a natureza sempre emerge nas narrativas dos sujeitos em sentido oposto ao da tecnologia, como opção de desconexão, mesmo que temporária, no sentido de buscar paz, tranquilidade, descanso, equilíbrio (Figura 37).

Figura 37 - HQ da professora Flora



Fonte: Pesquisa de campo

Finalmente um fim de semana prolongado!!!
Sem internet sem celular...
Observar a natureza... Fotografar...
Relaxar... (PROFESSORA FLORA).

O anseio pela desconexão - “finalmente” – é alcançado distante das redes urbanas de internet. Entretanto, a transparência das TIC parece comprometer a nitidez da dependência, que também se configura como uma apropriação. Esse aspecto é evidenciado na narrativa da professora Flora, ao manifestar o seu estranhamento com a dimensão do entranhamento – transparência, fluidez – do celular, internet, redes sociais na sua vida cotidiana.

Mas... Como fotografar sem celular?!
Como compartilhar minhas fotos no face?
No Instagram!?
No twitter!?
Aaaaaahhhhhh... Preciso ir embora!!! (PROFESSORA FLORA).

Percebemos que a apropriação tecnológica como dependência, implica na ressignificação da convivência junto à natureza. Assim, não se trata mais de simplesmente contemplar, meditar, relaxar, viver o momento. Ansiamos pela natureza

– pela desconexão – mas ela por si só não seria mais o suficiente. Então qual seria o significado da experiência vivida *off-line*? Sentimos falta da conexão, ou seja, os momentos vividos parecem perder o sentido se não puderem ser registrados, compartilhados, curtidos e comentados na internet. Nesse caso, sentir a falta, aponta para a dependência e pode sugerir um deslocamento de foco para a contemplação de si mesmo. Ou, na melhor das hipóteses, a contemplação da natureza sendo deslocada e substituída pela distração digital. De qualquer forma, dependendo do nível de apropriação, o desconforto está presente se estamos conectados ou desconectados. Comparativamente, diante da presença intensa das TIC na vida cotidiana, consideramos ainda que assim como deixar o celular para ir à escola parece perder o sentido para as crianças e adolescentes, de igual modo deixar o celular e a internet para estar na natureza também parece perder o sentido para os professores.

Por outro lado, é preciso considerar uma sutil relação entre a dependência e a exposição de dados na rede. Quanto mais usamos, quanto mais nos apropriamos das mídias e tecnologias digitais, mais tendemos a disponibilizar e compartilhar informações e dados pessoais; muitas vezes voluntariamente, outras em troca de algum aparente benefício, serviço ou produto, como *softwares*, aplicativos, contas em redes sociais – um verdadeiro escambo digital. Existem ainda as situações em que o cadastramento de dados pessoais é condição obrigatória, principalmente quando se trata de relações institucionais, governamentais, entre outros.

Diante disso, emerge também o medo em relação à (in)segurança dos dados e informações pessoais que aos poucos são acumuladas na rede. Enquanto os professores relatam medos que envolvem roubos de senhas de e-mail, invasão de conta bancária, clonagem de cartões de crédito, além de informações pessoais que podem ser usadas por pessoas ou instituições mal intencionadas, as crianças e os adolescentes contam histórias de contas invadidas nas redes sociais, temem roubo de suas contas de jogos, falam de privacidade e relatam o risco de se encontrar com pessoas estranhas que conheceram na internet.

Vitório: [...] aí tem alguém te hackeando, é chato!
Aí ele hackeia sua conta todinha!
Hackeia seu celular...Hackeia jogo.
Pesquisadora: E o que é hackear?
É... tipo hackear... a privacidade do outro (VITÓRIO, 11 ANOS)

[...] rede social, facebook, muitas pessoas hoje em dia morrem porque mulheres, homens, marcam encontros misteriosos. Depois no outro dia acabam mortos.

Ou então, você colocar seus dados numa rede social, uma criança ou adolescente.

Aí, o pedófilo ou o assassino,[...] pode fazer um perfil falso, te enganar com a conversa, marcar com você o local.

Aí você não pode fazer mais nada, se você for.

Tem muitos perigos que as pessoas devem evitar (PAULO, 14 anos).

De fato, quanto mais compartilhamos dados e informações na rede, mais expostos estamos, mais conhecemos e nos deixamos conhecer por outros. O problema é que nem sempre temos ciência de quem são e muito menos como e para que nossos dados são apropriados, pois aqui não há transparência, ao contrário da presença tecnológica no cotidiano. Essa preocupação com a exposição das informações se expande para o medo e risco de ser monitorado, influenciado na formação de ideias e opiniões, e em relação à indução ao consumo. Porém, esse aspecto em especial, emergiu predominantemente nas narrativas dos professores, indicando uma preocupante vulnerabilidade de crianças e adolescentes diante de uma rede cada vez mais invasiva e perspicaz. Kelvin, foi uma das poucas crianças que ao expor seus medos em relação à internet incluiu claramente o sentido de consumismo:

Medo [...] sobre coisas pornográficas.

Sobre comprar na internet, coisas que você não quer comprar.

Você pega e sem querer, compra pela internet (KELVIN, 11, ANOS).

Entretanto, consideramos que as crianças e adolescentes quando expressam seus medos e o riscos de vício e dependência de *“mexer no celular, jogar, ficar na internet”*, ou quando expressam o desejo de ter um *“celular sem botão (smartphone), porque o celular de botão não instala joguinho, não instala app e não serve pra nada”*, elas estão na verdade tecendo críticas ao consumismo – em relação à maneira como alguns consomem mídias e tecnologias digitais em excesso – mesmo, muitas vezes, ainda não tendo o discernimento de como são influenciados e induzidos a esse consumo. Nesse sentido, a professora Jeane cita o exemplo da rede social *facebook* que cruza dados, sugere pessoas para serem adicionadas como amigos, além de sugerir produtos de interesse configurado para cada perfil de usuário.

Então eu penso que nos dias atuais é muito **cuidado**, muito zelo.

Nós somos vigiados o tempo todo por essa tecnologia.

É muita invasão!

A gente tem que tomar cuidado com essa invasão de propaganda, com a disponibilidade de pessoas que aparece...
Tomar cuidado!
Tem que vigiar (PROFESSORA JEANE).

Uma reflexão aprofundada sobre a vigilância e consumo sob a influência das TIC é apresentada por Versuti e Cruz (2017, p. 89), “o controle pelo consumo caracteriza-se como a nova forma mais sutil de dominação. Porque o que se consome não são somente coisas, mas, as formas de ser, pensar, agir, produzir e se relacionar”. Assim, à medida que as apropriações de TIC se ampliam em diferentes níveis e em todas as dimensões da vida cotidiana – principalmente emocional e social – podemos inferir que consumimos e somos consumidos, nos apropriamos e somos apropriados. Esse é o significado evidenciado na narrativa de Paulo, quando fala do futuro e afirma ter medo do desenvolvimento das tecnologias e da inteligência artificial. Ele afirma que se pudesse fazer um pedido a quem tem o poder de decidir sobre as tecnologias, seria:

[...] que elas não evoluíssem tanto!
Porque quanto mais evoluem mais o ser humano se apega aquilo.
Na questão de passarem os tempos e cada vez (a tecnologia) ficando melhor.
Mas, tipo ao ponto de que, a tecnologia daqui uns dias domine nós e não nós dominarmos ela.

Pesquisadora: Você tem medo que isso aconteça?

Muito! Porque do jeito que o ser humano é... que faz as ações e comete erros [...] pode ser que aconteça alguma coisa.
Fizeram uma questão de [...] criar uma inteligência artificial.
Até o Google tem.

Lá no Japão já fizeram robôs com formato e caras de humano.
Aí eu tenho medo que algum dia possa se voltar contra nós em questão de... do ser humano cometer algum erro, que ele não pode prever, ou então, se prevenir contra aquilo (PAULO, 14 ANOS).

Quanto mais desenvolvimento tecnológico, mais apropriação, mais transparência, mais dependência, mais controle e dominação. Essa é uma importante reflexão crítica que emerge das vozes de algumas crianças e adolescentes e da maioria dos professores participantes da pesquisa (Figura 38). Um dos autores que corroboram com essa crítica a uma tecnologia supervalorizada e alerta para o risco de um movimento de “salvação” pela tecnologia é Schuurman (2003):

As technology gives people a lot of power, they seem quite powerless in the face of it. Instead of having a technological advance under control, they seem to be controlled by him. In other words, technical development is clearly paradoxical. Man becomes a prisoner of his own technology (SCHUURMAN, 2003, p. 79).

Figura 38 - Último quadrinho da HQ da professora Laura



Fonte: Pesquisa de campo

[...] devemos aprender a ponderar o uso da tecnologia, pois não somos nós que estamos usando-a, é ela que tem nos usado.
(PROFESSORA LAURA).

Os riscos e medos narrados pelos participantes da nossa pesquisa se voltam então à uma significação supervalorizada das tecnologias na vida cotidiana. A sensação de estar no controle – onipotência, poderia então conduzir a uma distração a ponto de ofuscar o discernimento de diversas intencionalidades de dominação. Posto isto, lembramos das considerações de Verkerk *at al.* (2018, p. 46), “a tecnologia é produzida inteiramente por seres humanos. Por trás da tecnologia, repousa a intenção de pessoas e interpretações da realidade. Em outras palavras, há muito significado na tecnologia.

6.4 Distraídos e apropriados

Os significados e sentidos que professores, crianças e adolescentes atribuem às TIC se configuram como conflito em um mover entre o amor e ódio em suas relações com as mídias e tecnologias digitais.

As TIC significam tanto salvação no sentido “técnico” ferramental, facilitando as tarefas do cotidiano – compras *on-line*, contatos, mobilidade, acesso às informações, resolver problemas, pagar contas – quanto salvação no sentido “emocional” como amiga, companheira, que “preenche vazios”, distrai, alivia o tédio,

faz esquecer “dores”, chegando até a significar uma “rota de fuga” para situações depressivas sendo fonte de consolo e, de certa forma, suprimindo a solidão.

Por outro lado, a depender da apropriação pessoal, as TIC significam exatamente o contrário para os sujeitos da pesquisa. Assumem o sentido de dificultadores da vida cotidiana, pois, para estes, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças na sociedade no sentido técnico – ter que usar um banco digitalizado, comprar na internet e todos os processos digitalizados, tornam a presença da tecnologia impositiva gerando rejeição e resistência. Assim, as TIC também seriam causadoras de consequências negativas no âmbito emocional – distração, vício, isolamento, esfriamento das relações, solidão.

Todavia, a maioria dos sujeitos parece se equilibrar em pontos entre esses dois extremos, pois, apesar de reconhecerem a importância das TIC em suas vidas, refletem sobre seus medos e trazem alertas sobre os riscos da presença intensa das mídias e tecnologias digitais. Os alertas apontam para o uso excessivo e como isso pode atrapalhar a vida escolar e até mesmo o relacionamento com o outro. Os sujeitos se demonstram preocupados também com a segurança de seus dados disponibilizados na rede. Nesse sentido, emergem diversas reflexões sobre dependência, procrastinação, controle, dominação e distração digital.

Desse modo, da análise das três subdimensões apresentadas aqui, a distração digital emerge assumindo lugar central nos significados e sentidos das TIC. Ou seja, grande parte dos sujeitos, quer sejam professores ou crianças e adolescentes, afirmam que a tecnologia é uma distração, sendo descrita ora como benefício – diversão, ora como prejuízo – dispersão, se transmutando em vários sentidos conforme surgem das narrativas.

As TIC, então, significam para os sujeitos distração – “tração para diversos lados, do latim movimento para diversos lados; tração de *tráhere*: puxar” (PORTELLA, 1984). Dessa maneira, ao se apropriarem das tecnologias, eles se sentem puxados, levados em várias direções diferentes e essa apropriação se reveste de sentidos diversos. Para alguns, a distração digital é fonte de alívio e diversão, uma companheira, um consolo, rota de fuga do cotidiano para preencher vazios e parece até ser um bálsamo para dores da alma. Para outros, porém, a distração é tida como negativa, pois os leva à dispersão – tira o foco, aliena, vicia, isola – e se sentem invadidos, controlados e dominados pela tecnologia – “muda a nossa vida e depois

convida a rir ou chorar”. Há ainda aqueles que tiram proveito da distração nos dois sentidos, diversão e dispersão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E o futuro, é uma astronave que tentamos pilotar [...] Pinta a nossa vida, e depois convida a rir ou chorar”.

Música aquarela/ Toquinho e Vinicius

Voltamos nosso olhar para as histórias narradas pelos professores e pelas crianças e adolescentes na intenção compreender as suas apropriações de TIC e como se relacionam com essas tecnologias na vida cotidiana. Buscamos a perspectiva desses sujeitos, o que eles têm a nos dizer? Como eles contam suas histórias? O que eles fazem com essas tecnologias? E mais ainda, que interseções são estabelecidas entre professores, crianças e adolescentes nas suas apropriações de TIC? Nesse sentido procuramos, na escrita do presente texto, garantir espaço privilegiado para suas narrativas, gráficas e orais, em diálogo com nossas mediações e fundamentação teórica.

Nas três dimensões de análise que emergiram dos dados empíricos – presença e usos; tempos e espaços; significados e sentidos – discutimos os resultados que evidenciaram principalmente a presença das mídias e tecnologias digitais em diversos usos e em diferentes momentos do processo de apropriação, permeando amplamente os tempos e espaços da vida cotidiana, na qual adquirem significados e sentidos. As interseções entre professores, crianças e adolescentes emergiram na análise comparativa em cada uma dessas três dimensões, destacando-se principalmente a distração digital e o deslocamento da apropriação instrumental para dimensões emocionais e sociais.

Consideramos que a opção pela metodologia da educação comparada em articulação com a perspectiva do cotidiano, se mostrou pertinente no percurso transcorrido durante a nossa pesquisa. Trazendo assim resultados em atendimento aos objetivos propostos e a questão de pesquisa. Concordamos também que a opção de iniciar a construção dos dados empíricos a partir de narrativas gráficas – histórias em quadrinho, se evidenciou como um dispositivo de experiência estética, possibilitando aproximação ao cotidiano dos nossos sujeitos. Além disso, observamos como os sujeitos se apropriaram do *pixton* durante as oficinas. Os professores se apropriaram desse recurso web para criar histórias em quadrinhos sobre conteúdos e temáticas específicas, para usar com os alunos em suas aulas. Desse modo demonstraram apropriação, transpondo a proposta de uso na vida pessoal para a

profissional. As crianças e adolescentes também se apropriaram do *pixton* para criar histórias em quadrinhos de temas que eram de seus próprios interesses e extrapolavam a proposta de tema inicial. Como por exemplo, denúncia de *bullying*, história da família, de amores juvenis, de melhores amigos e até da vida sem TIC.

Assim, considerando as crianças e adolescentes da nossa pesquisa, podemos afirmar que não possuem um perfil homogêneo de encantamento, sem dificuldades ou perturbações no que diz respeito à suas relações com toda a disponibilidade tecnológica da atual cultura digital. Muito pelo contrário, as crianças e adolescentes se distinguem uns dos outros em suas apropriações, em seus modos de sentir e significar suas vivências. Destacam em suas narrativas queixas sobre o tempo e espaço excessivo que as TIC, em especial a internet, ocupam em suas vidas cotidianas, principalmente por deslocarem o tempo espaço das brincadeiras. Para elas, usar, jogar, mexer, ficar na internet tem um significado diferente de brincar. Precisamos considerar que se as crianças e adolescentes não estão conseguindo mais brincar como antes, inventar suas próprias brincadeiras, criar seus próprios brinquedos, significa também que, de certa forma, estão perdendo autonomia, pois os jogos eletrônicos e outras mídias e tecnologias digitais são, em sua maioria, produtos comerciais, destinados ao consumo, com intencionalidades diversas e nem sempre “transparentes”.

Outros fatores que contribuem para que as crianças e adolescentes brinquem menos na rua também foram identificados como, por exemplo, proibição dos pais, violência, falta de segurança, e em alguns casos, falta de espaços públicos para brincar. Nesse sentido, a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) se destacou como espaço privilegiado para participar de diversas atividades no âmbito das práticas corporais, bem como para a participação das crianças e adolescentes na oficina de Tecnologia e cultura, realizada no laboratório de informática e com acesso à internet. Todavia, observamos que, mesmo as crianças e adolescentes que tinham oportunidades de brincar na rua ou em outros espaços, estão envolvidas nessa mudança fomentada pelas TIC que, progressivamente, ocupam, deslocam, substituem o tempo e o espaço do brincar. De fato, o ato do brincar disputa tempo e espaço com as mídias e tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças e adolescentes. Pelo que tudo indica, com o passar do tempo e à medida que perdem essa disputa, as brincadeiras correm o risco de serem ressignificadas para “outras coisas” que hoje não significam brincar para nossas crianças e adolescentes.

Portanto, TIC não é brincadeira. E brincadeira parece ter um significado muito caro para as crianças e adolescentes.

De igual modo, considerando os professores da nossa pesquisa, também não encontramos significados e sentidos homogêneos que os vinculem à sujeitos desconectados, resistentes e com limitações para usar e se apropriar das mídias e tecnologias digitais. Tal como as crianças e adolescentes, evidenciam níveis diferentes de apropriação entre si e também significam as TIC a partir de suas convicções pessoais e visões de mundo. Assim, enquanto uns se cercam das melhores mídias e tecnologias digitais que podem ter acesso, outros protestam por se sentirem obrigados a usar e tecem críticas a uma imposição tecnológica na vida cotidiana.

Os professores demonstram preferência por TIC que facilitam a vida cotidiana. Demonstram níveis de apropriação mais avançados na vida pessoal do que da vida profissional. Reconhecem a necessidade de continuar transpondo a apropriação de TIC do cotidiano pessoal para o profissional, buscam formação continuada para isso. Consideramos que a própria participação na oficina proposta na nossa pesquisa já indica essa intencionalidade de apropriação de TIC para a prática educativa.

Do ponto de vista comparativo, as narrativas analisadas não indicam que a faixa etária ou fator geracional é o principal para convergências e divergências de apropriações entre crianças, adolescentes e professores. Portanto não identificamos nos dados empíricos evidências que possam indicar ou sustentar uma brecha digital ou abismos geracionais. A apropriação de TIC por professores, crianças e adolescentes tem mais conexões que abismos, mais convergências do que divergências. A diferença parece estar principalmente na atitude pessoal, na maneira como cada sujeito se relaciona com as TIC, principalmente na postura crítica e analítica diante do papel que essas tecnologias desempenham e do tempo e espaço que essas tecnologias têm ocupado em suas vidas cotidianas. A apropriação de TIC está mais relacionada a questões pessoais diversas, como acesso às TIC, necessidade de uso, curiosidade, identidade (pessoal e no grupo) e o próprio interesse pessoal. Observamos que as narrativas de crianças adolescentes e professores convergem em diversos aspectos, arriscamos dizer que na maioria deles. As questões trazidas por eles são muito semelhantes. Todos eles evidenciam vantagens e desvantagens, confortos e desconfortos na apropriação das tecnologias na vida cotidiana. Aos poucos também é possível observar, à medida que o processo de

apropriação se desenvolve, como os significados atribuídos às TIC vão se deslocando de seu sentido instrumental e técnico para o emocional e social.

O celular com acesso à *internet*, como dispositivo de convergência e mobilidade, foi a TIC mais presente nas narrativas e parece ser uma “porta de entrada” para outras tecnologias em seus cotidianos, inclusive no que se refere ao uso de TIC no contexto profissional. A *internet*, dotada da mobilidade que os dispositivos móveis proporcionam, permeia todos os tempos e espaços da vida cotidiana a ponto de tornar-se transparente/ubíqua. Não se trata apenas de ocupar os tempos e espaços livres. Não há mais tempos e espaços livres! Para os apropriados, o nosso tempo está sempre preenchido ocupado por algum *app*, rede social, joguinho, conversas no *WhatsApp* ou qualquer outro aplicativo. Não há mais tempo ou espaço para reflexões. Somos consumidos pela distração digital 24 horas por dia, com conteúdo personalizado a nosso dispor!

Os tempos e espaços se diluem e seus limites se tornam quase imperceptíveis. Como respeitar ou separar o tempo do trabalho ou estudo, o tempo de ficar concentrado em atividades específicas do tempo do lazer, descanso, da atividade física? Recebemos mensagens do grupo de trabalho, demandas “urgentes”, à noite ou nos horários das refeições. É como se estivéssemos sempre em “*stand by*”, disponíveis e atentos a qualquer chamado. A mente não descansa. Por outro lado, é comum que o tempo do trabalho seja constantemente interrompido por mensagens e contatos pessoais, família, amigos, conversas diversas, entre outras distrações, que podem nos tirar do foco do trabalho, estudo, brincadeiras, convivência com os pares. É como se, distraídos digitalmente, nunca estivéssemos por inteiro em um momento, encontro ou situação.

Portanto, o processo de apropriação de TIC é permeado por conflitos e paradoxos. Entre tantos significados e sentidos evidenciados a distração digital assume destaque, como uma das principais interseções entre professores crianças e adolescentes. Se por um lado a convergência das TIC para aplicativos móveis democratizou o acesso à informação, por outro, tudo parece ser fragmentado pela distração, contribuindo para uma superficialidade. Estamos rodeados por informações diversas e superficiais. Assim, o excesso de informação também parece fomentar a distração, “puxando” para vários lados, e resultando em dispersão. Nesse sentido, os professores destacam um ponto importante – a maioria dos alunos teriam muita informação, mas isso não significaria conhecimento, sugerindo uma apropriação

instrumental – mas questionam a capacidade de apropriação para benefícios pessoais.

Várias outras possibilidades de análise das narrativas apresentadas, são possíveis, como questões de gênero, de raça, relações parentais, sócio econômicas. Não foi possível analisá-las nesse trabalho, mas são propostas de continuidade da discussão aqui iniciada e suas possibilidades de interseções. Nesse entendimento, as histórias em quadrinhos aqui acrescentadas no apêndice, bem como as narrativas orais, nos contam e revelam muito mais do que pudemos analisar, fizemos então um recorte de diálogo e análise com essas narrativas guiados pelos objetivos da pesquisa.

Para todos os participantes da pesquisa, quer amem, odeiem ou se equilibrem; professores crianças ou adolescentes, as TIC e suas apropriações significam um caminho sem volta. Não sabem exatamente para onde vão ou onde vai dar esse caminho, mas, percebem que ele se aplica e converge cada vez mais para o ser, o corpo, a vida cotidiana. Resta-nos decidir, se é que ainda podemos, que apropriações faremos de toda a disponibilidade tecnológica a nós ofertada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. N. *et al.* Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 156-167, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462008000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. (Org.). *O Computador Portátil na Escola*. São Paulo: Avercamp, 2011.
- ALMEIDA, M. I.; PAIS, J. M. (Org.). *Criatividade, Juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar. 2012.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.
- ARROYO, M. *Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos*. EM PAUTA, v. 18, n. 30, p. 05-40, jan./jun. 2007.
- ASSUNÇÃO, R. S., MATOS, P. M. Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 539-543, jul./set. 2014.
- AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A documentação da aprendizagem da criança: a voz das crianças*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.
- BAKARDJIEVA, M. The internet in everyday life: exploring the tenets and contributions of diverse approaches. In: CONSALVO, M.; ESS, C. (Org.). *The handbook of internet studies*. Oxford: Blackwell Publications, 2011, p. 59-82.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. C. *"Brincadeiras de todos": Perspectivas das crianças de uma escola de Brasília*. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2017.

- BASNIAK, M. I. *Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. Educar em revista*, Curitiba, n. 60, p. 305-319, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200305&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.
- BATISTA, C. L. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. *Em Questão*, Porto Alegre, v.24, n. 2, p. 210-234, maio/ago. 2018.
- BECKER, B. L. *Brincando na Web: atividades lúdicas desenvolvidas por crianças de cinco a 12 anos na internet*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UBFA, Salvador, BA, 2013.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERALDO, R. M. F.; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 20, n. 2, p. 209-218, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BITTAR, M. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. *Educar em revista*, Curitiba, n. se1, p.157-171, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro. 2015.
- BRAY, M.; THOMAS, R. M. *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses*. *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood*. Cambridge: Polity, 2000.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTELLS, M. *The rise of the network society*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). *Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHANDLER, D; MUNDAY, R. *Dictionary of Media and Communication*. Oxford: OUP, 2010.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Cotidianos escolares e tecnologias digitais móveis: relações, tensões e ressignificações. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017, São Luís-MA. *Anais das reuniões nacionais da ANPEd*, 2017. v. 1. p. 1-17.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. V. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: Brasília: SEDF, 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As Cem Línguas da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Línguas da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Calábria, 1999.

EISENSTEIN, E.; SILVA, E. J. Crianças, adolescentes e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação: Desafios para a saúde. In: *Pesquisa*

sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2015. São Paulo: CGI.br, 2016.

EISNER, W. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2013.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

FAIRBROTHER, G. P. Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(Orgs). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro. 2015.

FANTIN, M. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Revista passagens*, Ceará, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 66-80, jan. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647545>. Acesso em: 10 set. 2018.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Summus, 2012.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura*. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO (orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 145-171.

FERRARINI, A. R. K.; QUEIROZ, F. R. O.; SALGADO, R. G. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401027&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2018.

FISCHER, R M B. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. In: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas - AAPE* [online], v. 16, p. 1-20, 2008. Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n2/v16n2.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2009.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FORTUNA, T. R. Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infanto-juvenil. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018.

FORTUNATI, A. *A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível*. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FORTUNATI, A. *A Educação Infantil como Projeto da Comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. *Letramento digital e formação de professores*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.

GABRIEL, M. *Você, eu e os robôs: pequeno Manual do mundo digital*. São Paulo: Atlas, 2018.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 150-169.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Org.). *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GEE, J. P. *How to do discourse analysis: a toolkit*. New York: Routledge, 2011.

GIRARDELLO, G. Mídia-Educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa. XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2011, Recife. *Anais...* Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2900-1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Piscataway: Aldine Transaction, 1999.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para Pesquisas com Crianças Pequenas. In: FARIA A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma*

cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOBBI, M. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gobbi_desenho.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.

GREENFIELD, D. As propriedades de dependência do uso da internet. In: YOUNG, K.S.; ABREU, C.N. (Orgs). *Dependência de internet: manual e guia de avaliação e tratamento*. Porto Alegre: Artmed; 2011.

HINCHCLIFFE, D. *Will web 2.0 kill cyberspace?* Disponível em: <http://laszlo.sys-con.com/node/141534>. Acesso em: 14 out. 2018.

HOBBS, R. *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin, 2011.

HOBBS, R.; LANDIS, J.; COHN-GELTNER, H. Views on the news: media literacy empowerment competencies in the elementary grades. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, 2011, New Orleans. *Anais...* New Orleans: AERA online paper repository. Disponível em: <http://www.aera.net/repository>. Acesso em: 13 setembro 2014.

HORN, C. I.; FABRIS, E. H. *Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais*. Educação Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000301103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

HORSTMAN, M.; ALDISS, S.; RICHARDSON, A. e GIBSON, F. *Methodological Issues When Using the Draw and Write Technique With Children Aged 6 to 12 Years*. Qualitative Health Research - Volume 18 Number 7 -July 2008, p.p. 1001-1011. Disponível em: [www. http://online.sagepub.com](http://online.sagepub.com). Acesso em: 21 out. 2014.

JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 st century*. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

JOLY, M. C. R. A., SILVA, B. D., ALMEIDA, L. S. *Avaliação das competências docentes para a utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 83-96. 2012.

KINNEY, L.; WHARTON, P. *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LE BRETON, D. *Uma breve história da adolescência*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, L. (Org.). *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

LEMOS, A. *Cibercultura*. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A. *Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época*. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMOS, A. *Depoimento*. Entrevista concedida a Rodrigo Savazoni e a Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Cultura digital.br, 2009.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, A. M. A. *Cyberbullying e outros riscos na internet: despertando a atenção dos pais e professores*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LIMA, M. R.; NASCIMENTO, S. S. Projeto UCA em Tiradentes: significações de duas professoras quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar. *Educar em revista*, Curitiba, n. 61, p. 223-240, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17, out. 2017.

LIMA, N. Q.; SANTOS, M. S. T. Redes Sociais e Juventude Rural: apropriações de propostas de Comunicação para o desenvolvimento em redes globalizadas. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 225-246, dez. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17, out. 2017.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

LOPES, R. P.; FURKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, dez. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400269&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06, out. 2017.

LUFF, P. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? Documentando as experiências das crianças. In: MOYLES, Janete (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 205-216.

LUNA, S. V. D. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ., 1997.

MACHADO, S. S. *Vivo ou morto: o corpo sob olhares de crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Brasília, Universidade de Brasília, 2013.

MANZON, M. Comparação entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro. 2015.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: Colóquio de Pesquisa em Educação. 2008, Belo Horizonte. *Anais...* 2008. v. 1. p. 1-9. Disponível em:
<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes e redes*. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2010.

MCCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.

MENEZES, G. G. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. *Educar em revista*,

Curitiba, n. 51, p. 283-299, mar. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2017.

MENEZES, M.; MORE, C. L. O. O.; CRUZ, R. M. O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, ago. 2008. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2014.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, v. 9, n. 3, jul./set.,1993.

MONTEIRO, A., OSÓRIO, A. J. Geração digital, oportunidades e riscos: razões para ouvir crianças e jovens. In. OSÓRIO, A. J., MIRANDA-PINTO, M. (Orgs.). *Infância no digital*. Portugal: Arca Comum, 2010. p. 111-122.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. *O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília , v. 97, n. 246, p. 356-371, ago. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200356&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

PAIS, J. M. A simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 909-928. jul./set. 2018.

PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003a.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras , n. 49, p. 53-70, set. 2005 . Disponível em
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2020.

PAIS, J. M. *Nos rastros da solidão: deambulações sociológicas*. Porto, Portugal: Ambar, 2006.

PAIS, J. M. O mundo em quadrinhos: o agir da obliquidade. In: *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Maria Isabel Mendes de Almeida e José Machado Pais (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PAIS, J. M. Tessituras do tempo na contemporaneidade. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 18, n. 33, p. 7-18, jul./ dez. 2016. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/37945/19977>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PANG, Alex Soojung-Kim. Mobility, convergence, and the end of cyberspace. In NYÍRI, Kristóf (ed.) *Integration and ubiquity*. Towards a philosophy of telecommunications convergence. Viena: Passagen Verlag, 2008.

PASSOS, É. R. A. P. *A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil*. 2013. 157f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013).

PAVIANI, A. Brasília: cidade e capital. In: NUNES, B. F. *Brasília a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

PDAD 2013/2015. Brasília: Codeplan, 2015.

PORTELLA, O. Vocabulário etimológico básico do acadêmico de letras. Letras, Curitiba, v. 33, p. 103-119, 1984.

POSTER, M. *What's the Matter with the Internet*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2001.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, 2001.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em revista*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2017.

RABITTI, G. *À Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAINIE, L.; WELLMAN, B. *Networked: the new social operating system*. Cambridge: MIT Press, 2012.

RAINIE, L.; WELLMAN, B. *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge. MA: MIT Press, 2012.

REIS, R. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28, set. 2017.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSADO, L. A. da S.; TOME, V. M. N. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 11-25, abr. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

SANDHOLTZ, H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, C. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. São Paulo: Artmed, 1997.

SANTAELLA, L. *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação*. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. Espaço virtual. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos*:

perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. P. 09-35.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-20, dez. 2006. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776>. Acesso em: 26 out. 2018.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., 1983.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendi- zagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUURMAN, E. *Faith and hope in technology*. Toronto: Piquant Editions, 2003.

SCHWERTNER, S F.; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 395-420, Mar. 2012. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.18, n. 3, p. 447-455, dez. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300447&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.) *Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-27

SILVA, A. A. F. Utilização do Desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito. 2010. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 19, n. 72, p. 527-554, set. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 970-988, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400970&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-281, Dec. 2010. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1998.

STRAUSS, A.L. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press. 1987.

SUBTIL, M. J. D. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. *Educar em revista*, Curitiba, n. 40, p. 177-194, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill, 1999

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, V.35, n.81, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, V.31, n.73, jan./mar. 1959.

TOCANTINS, G. M. O. *Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TURKLE, S. *Alone together*. New York: Basic Books, 2011.

VAZQUEZ-CANO, Esteban; CALVO-GUTIERREZ, Elvira. Adolescentes y cibermedios: Una didáctica basada en aplicaciones periodísticas para smartphones. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 255-270, 2015. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200015&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2018.

VERKERK, M. J., *et al.* *Filosofia da tecnologia: uma introdução*. Viçosa: Ultimato, 2018.

VERMELHO, S. C.; VELHO, A. P. M.; BERTONCELLO, V. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000400863&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2017.

VERSUTI, A. C.; CRUZ, M. A. L. R. D. C. E. Reflexões pós-panópticas sobre vigilância e consumo na sociedade da classificação. In: RUARO, R. L.; MAÑAS, J. L. P., *et al.* (Ed.). *Privacidade e proteção de dados pessoais na sociedade digital*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p.83-118.

VIANA, N. Histórias em quadrinhos e métodos de análise. *Revista Temporis*, v. 16, n. 2, p. 41-60, especial, 2016.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1991.

WELLMAN, B. Studying the Internet Through the Ages, in: *The Handbook of Internet Studies*, Consalvo and Ess. P. 17-33. 2011.

WIGGERS, I. D. *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. Doutorado em Educação. (Universidade de Brasília – UnB/UFSC), 2003.

WIGGERS, I. D. Infância e mídia: Crianças desenharam novas corporeidades. In: FANTIM, M.; GIRARDELLO (orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 75-98.

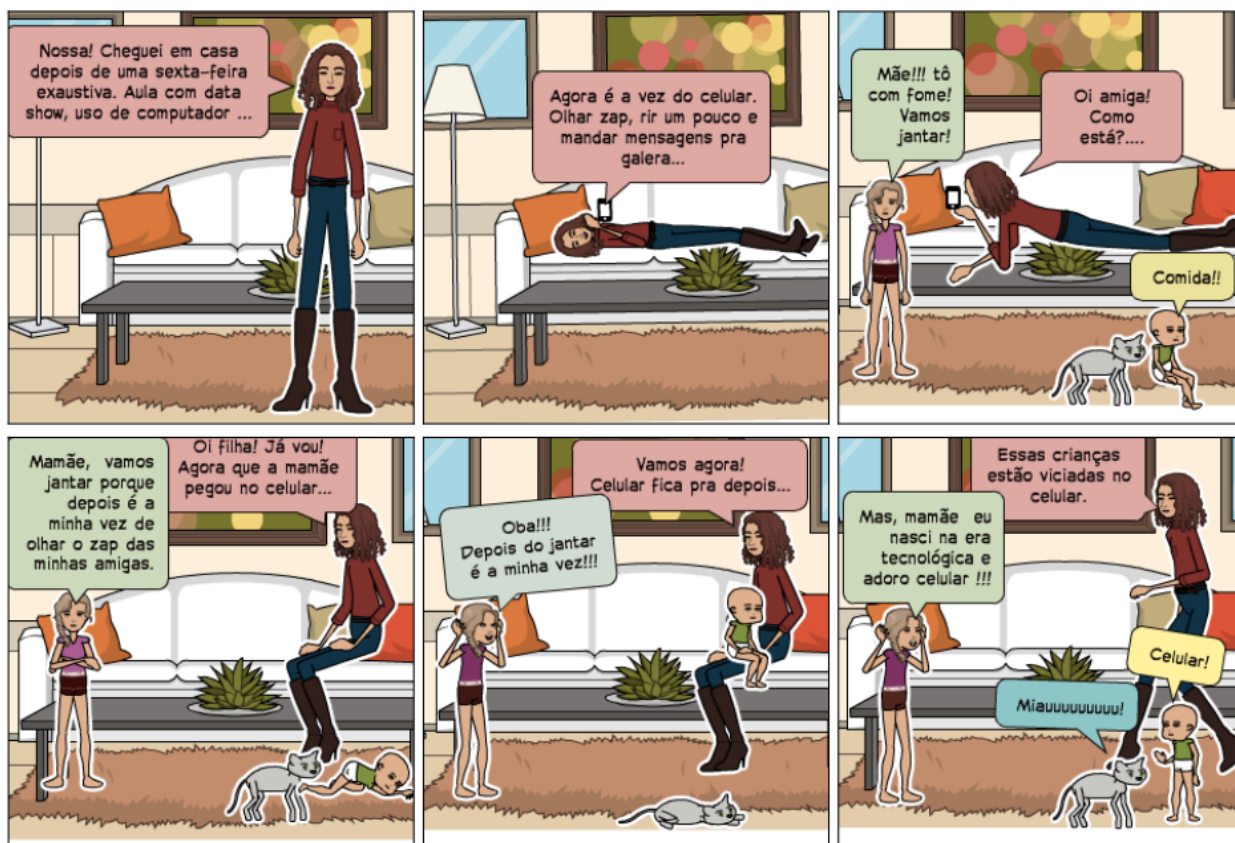
ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. Professores, 1993.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. *Educar em revista*, Curitiba, n. 42, p. 213-228, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2017.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200419&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2018.

APÊNDICE A – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DOS PROFESSORES

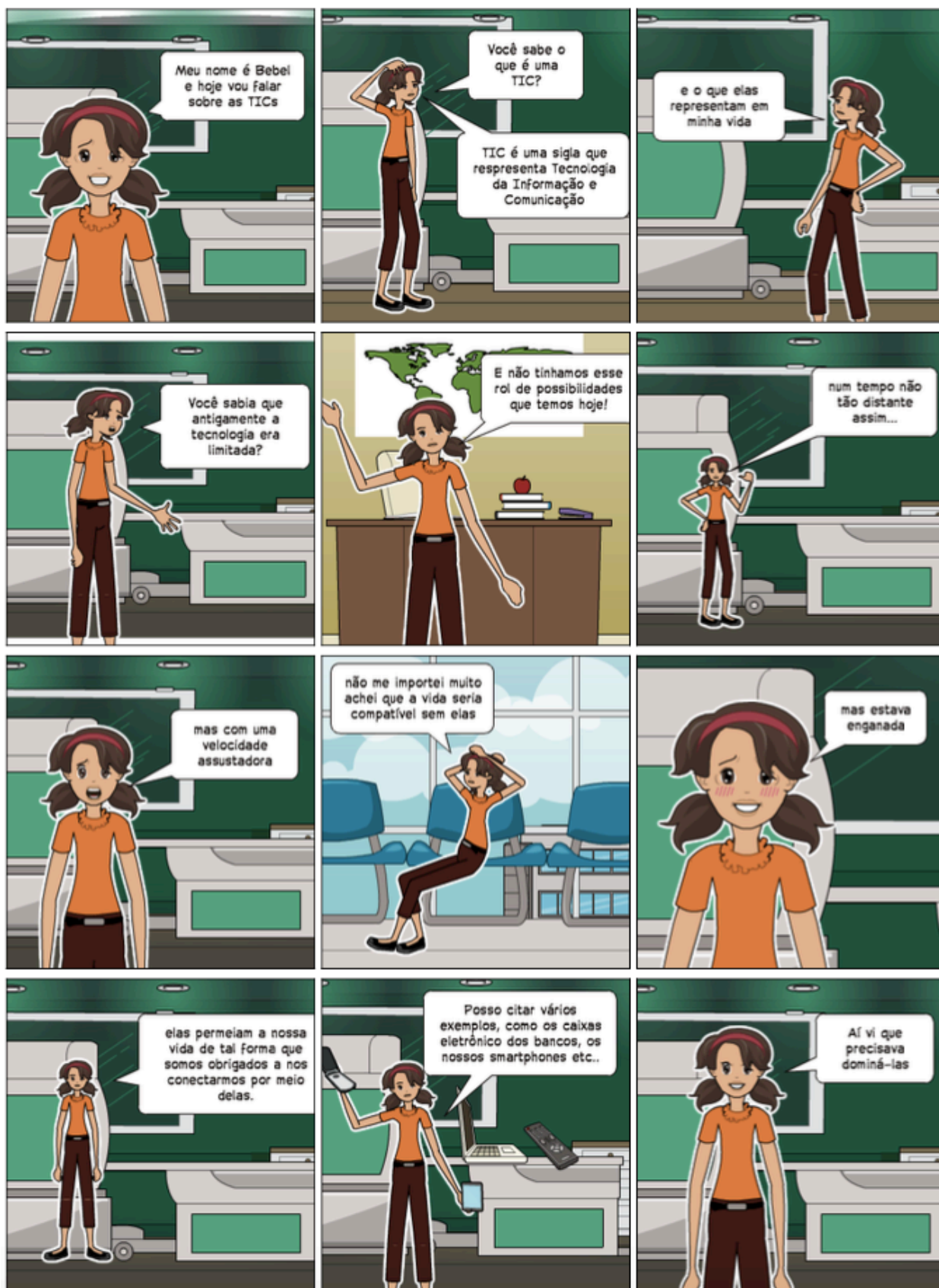
ROTINA NOTURNA – Professora Joana

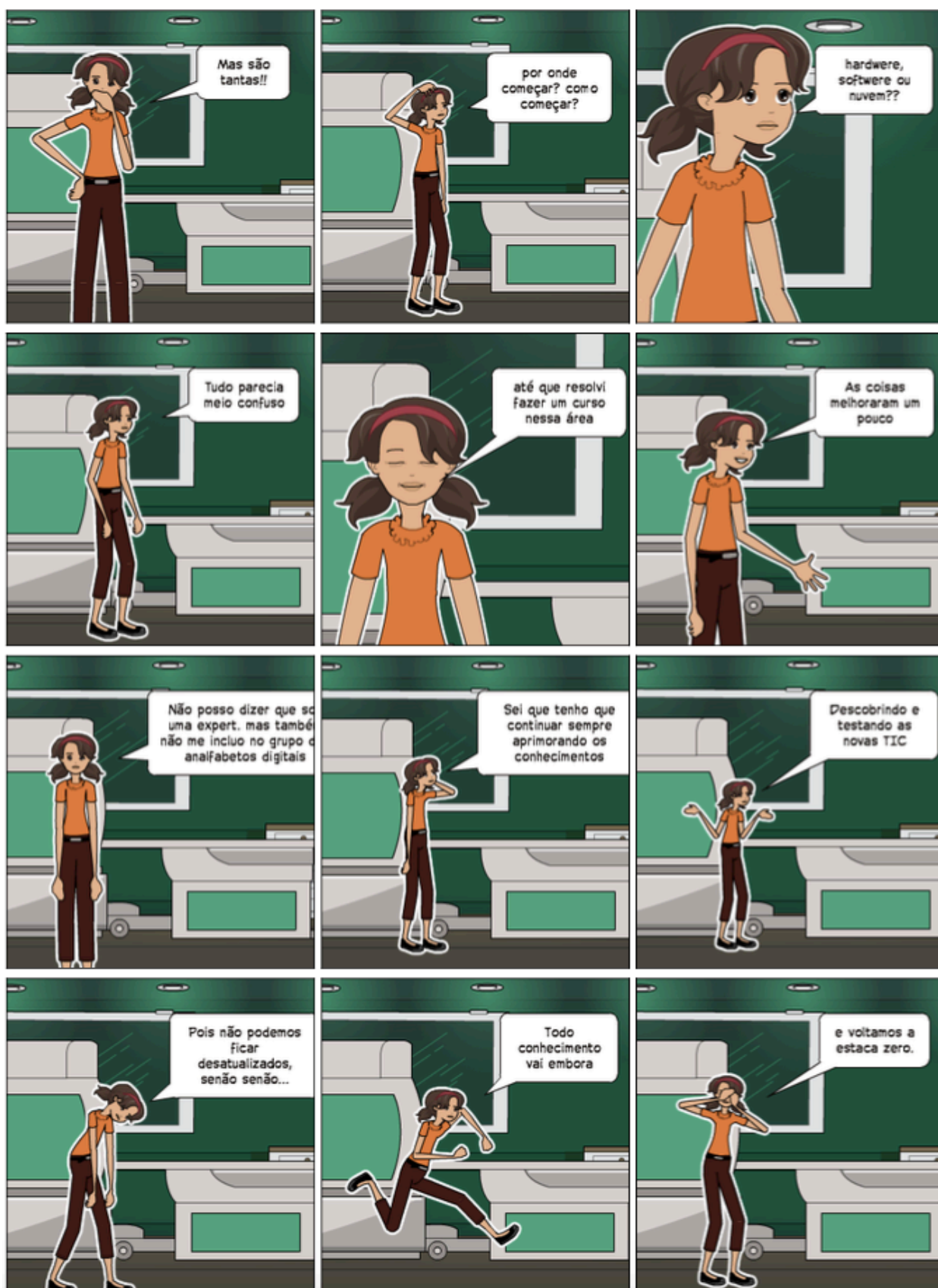


EU E AS TICs – Professora Denise

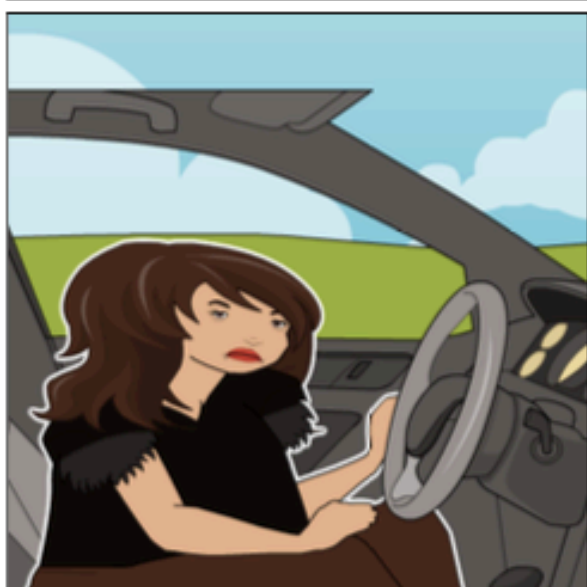
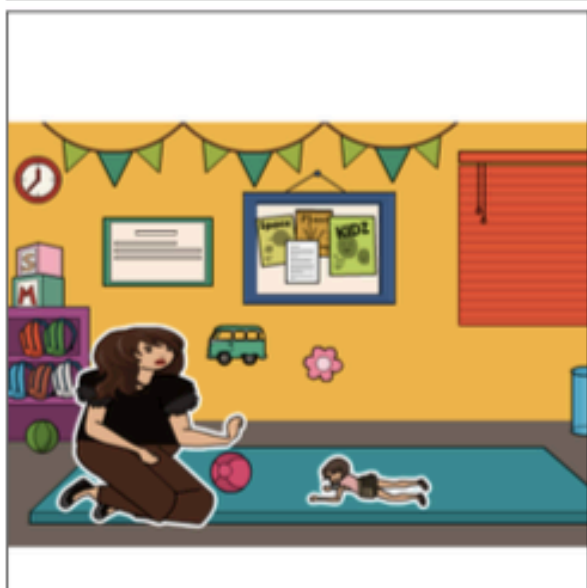
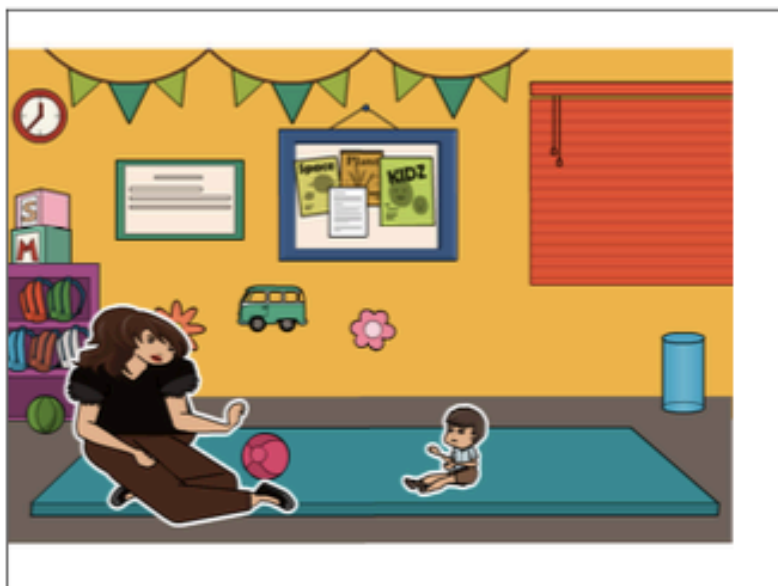


MINHA VIDA COM AS TIC – Professora Bebel

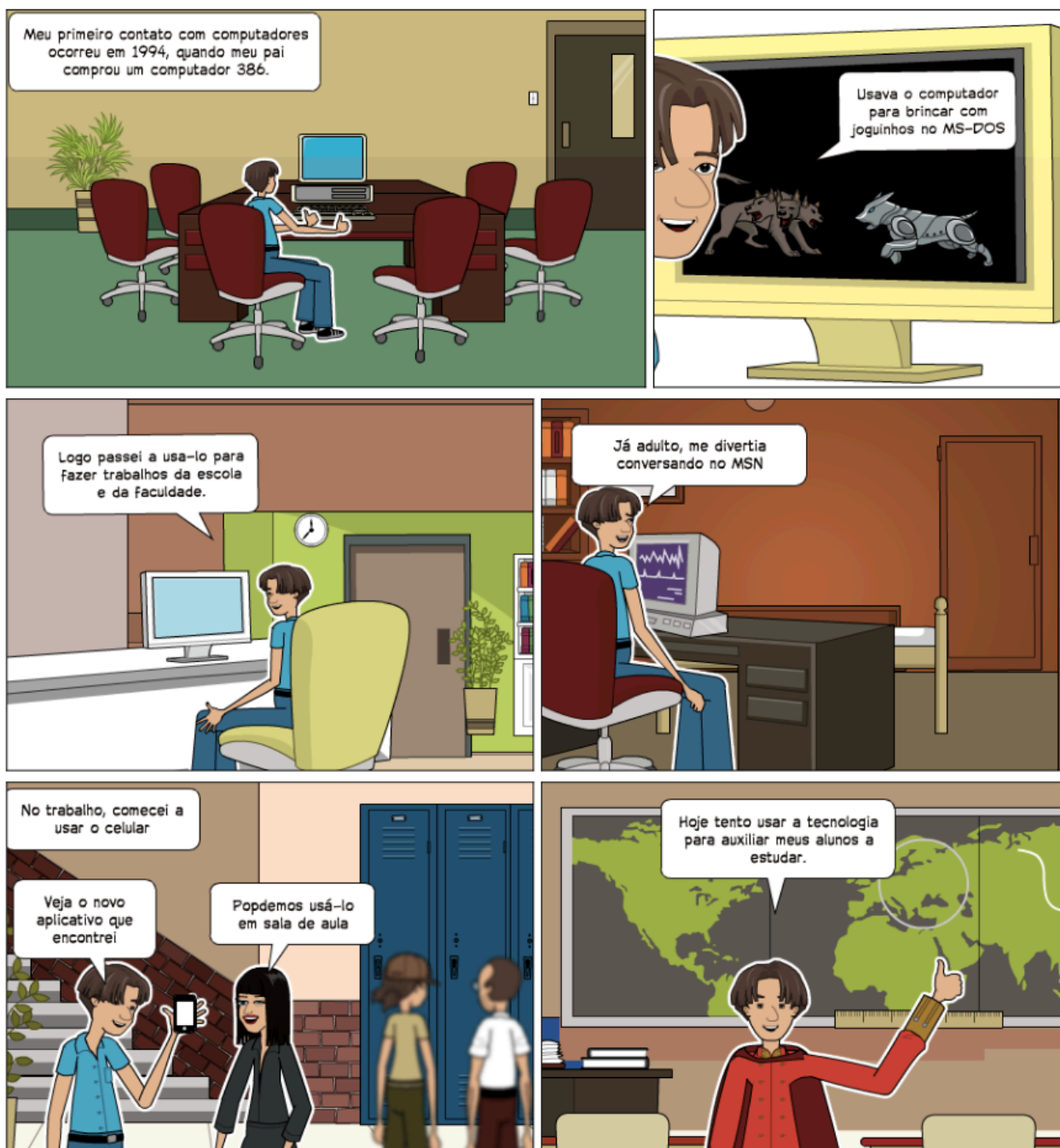




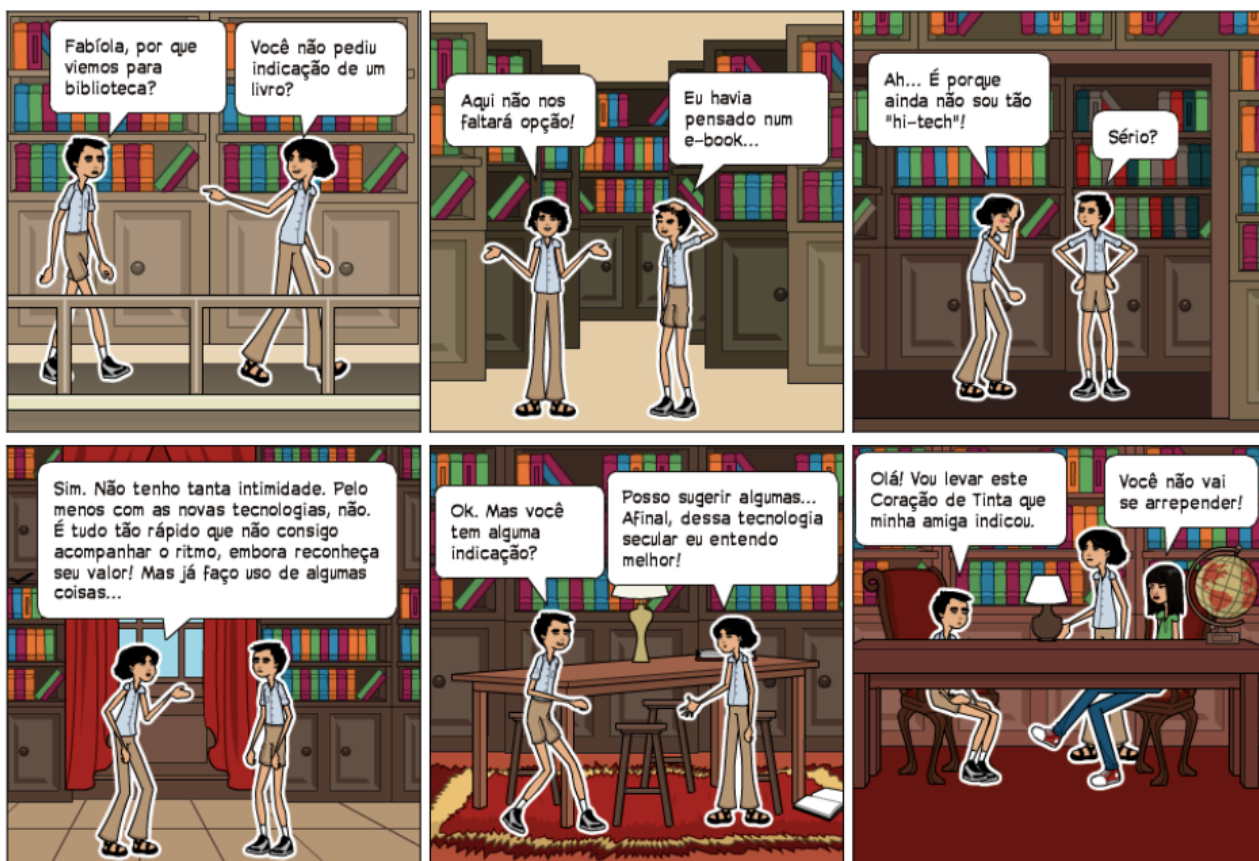
MINHA VIDA COM AS TECNOLOGIAS: DISTRAÇÃO – Professora Vilma



MINHA HISTÓRIA COM AS TIC'S – Professor Murilo



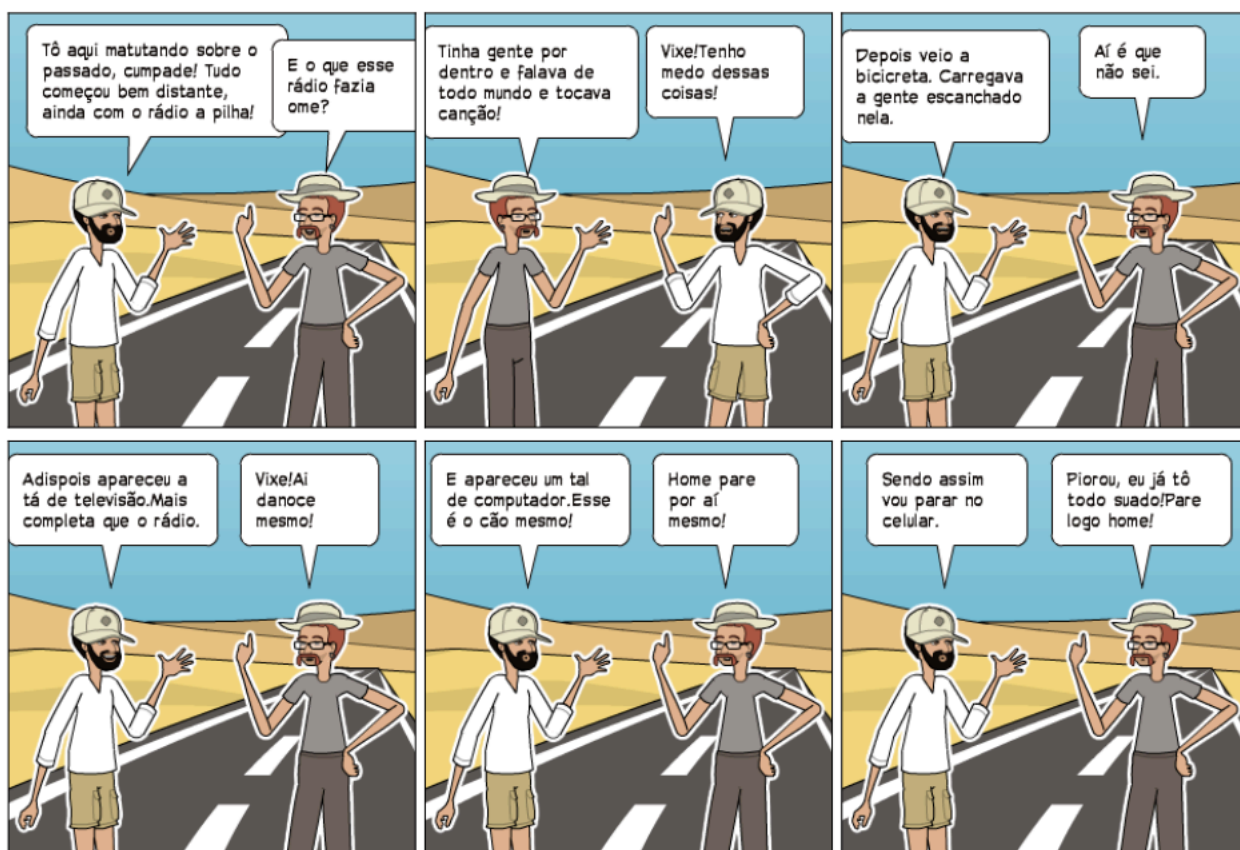
EU E A TECNOLOGIA – Professora Fabiana



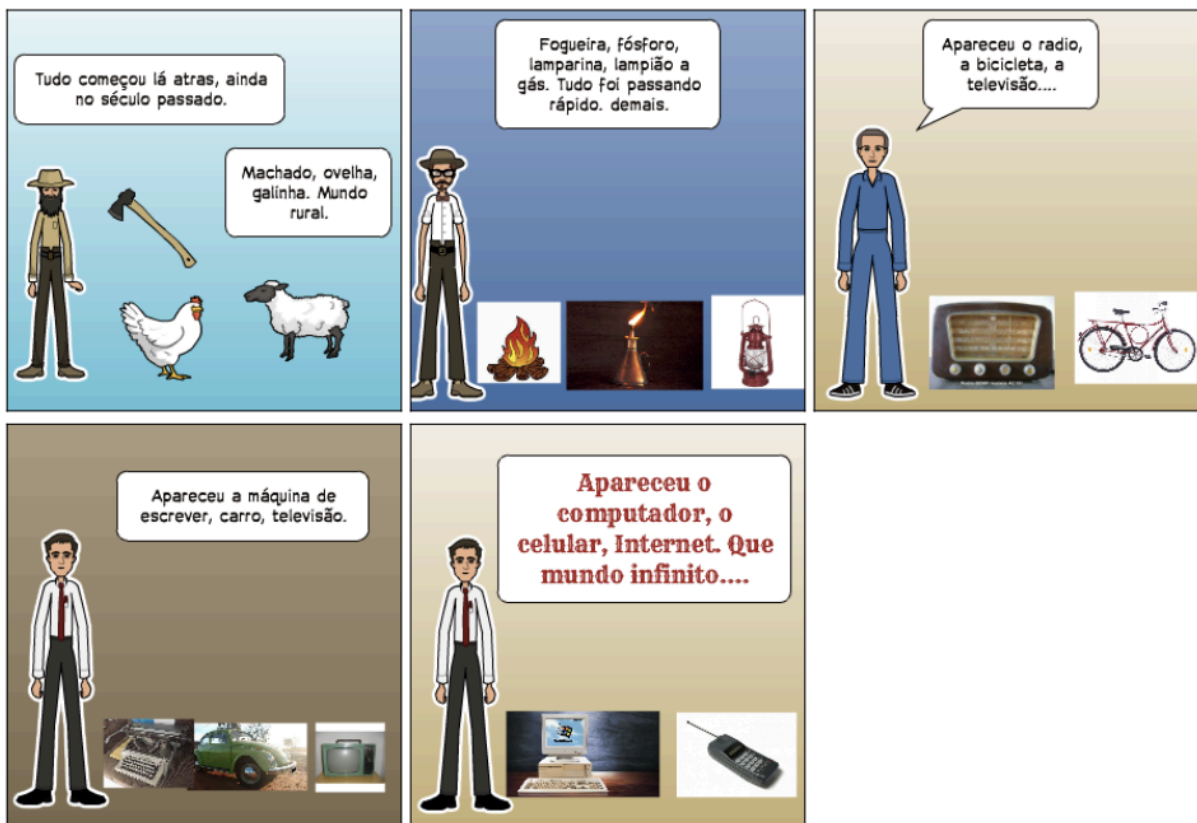
EU E AS TIC – Professor Fernando



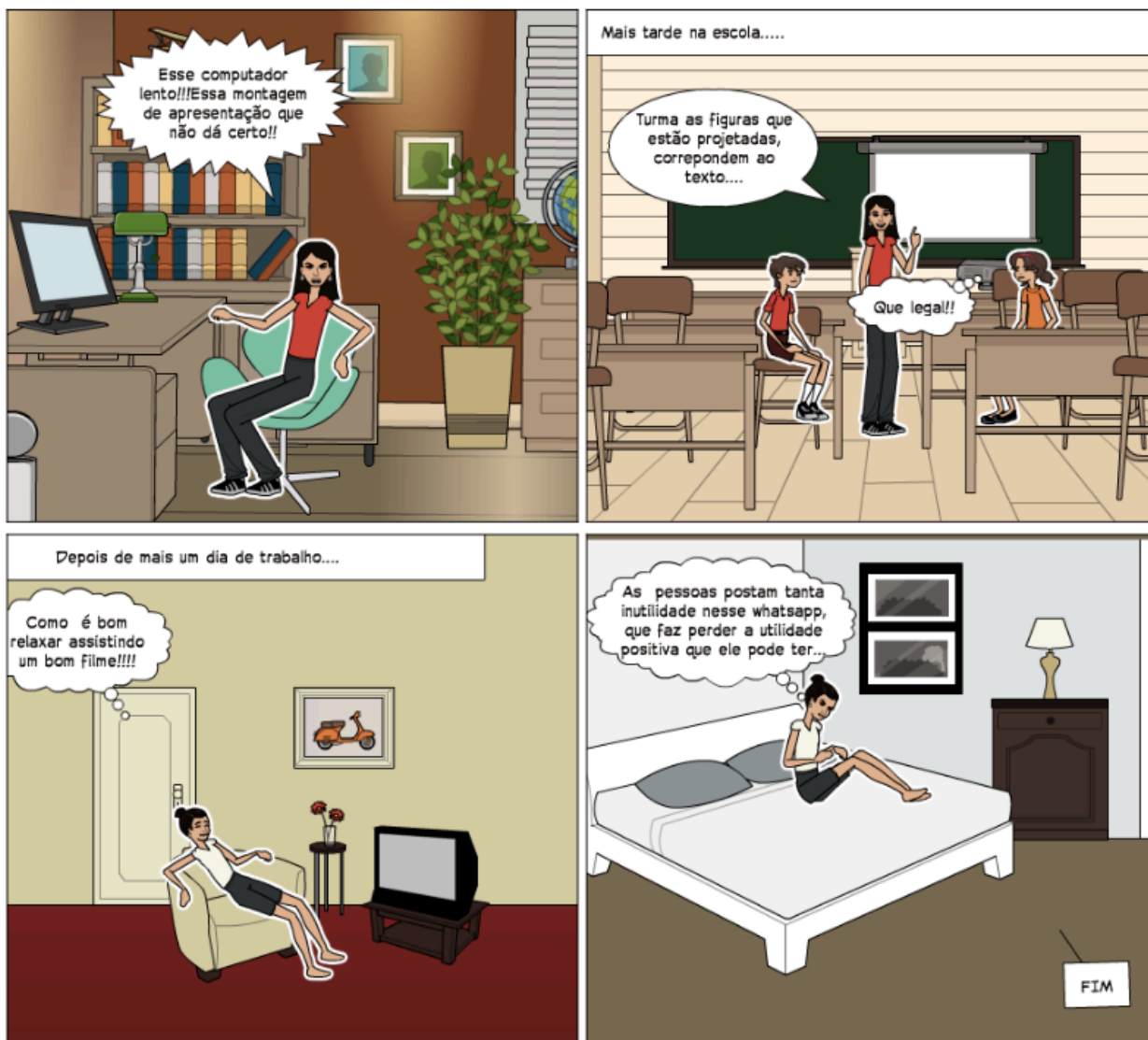
EU E A TECNOLOGIA – Professor Tiago



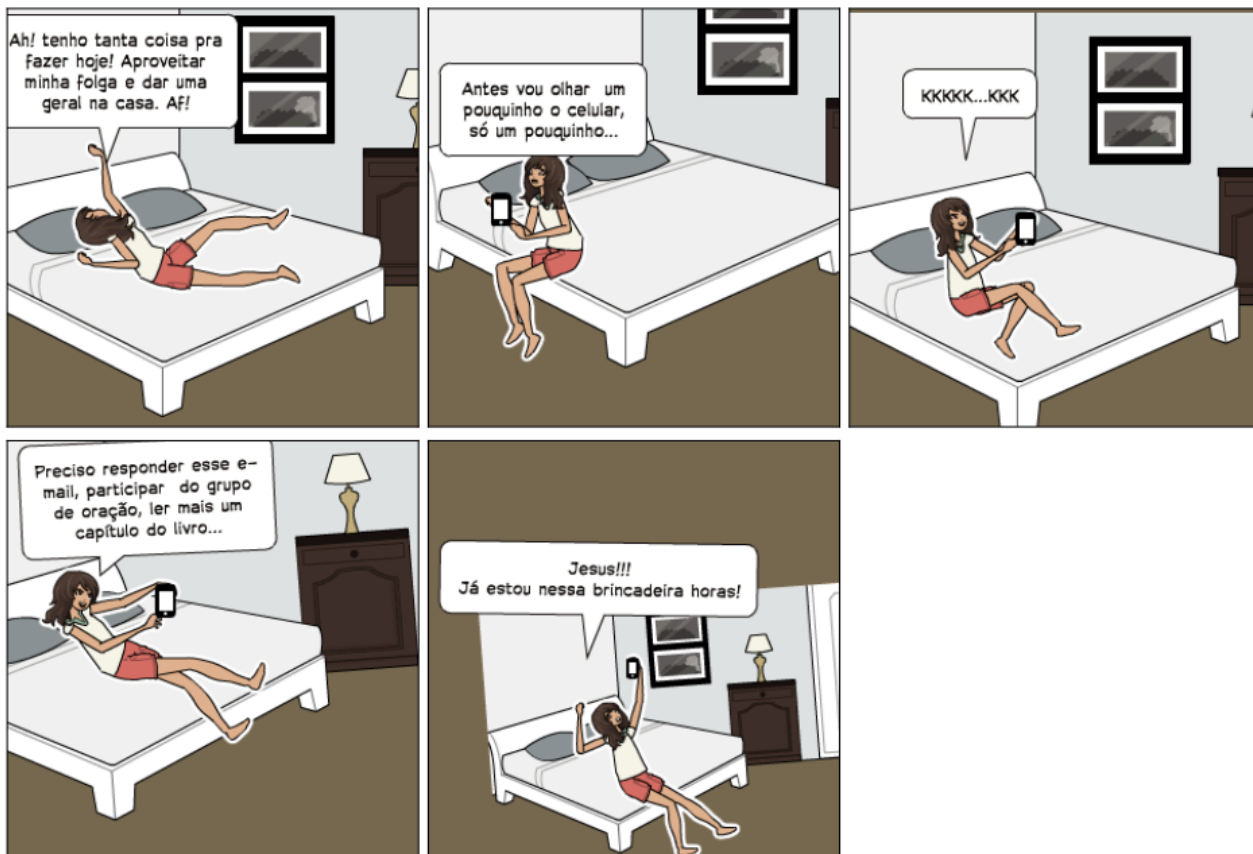
EU E A EVOLUÇÃO DAS TIC – Professor Tiago



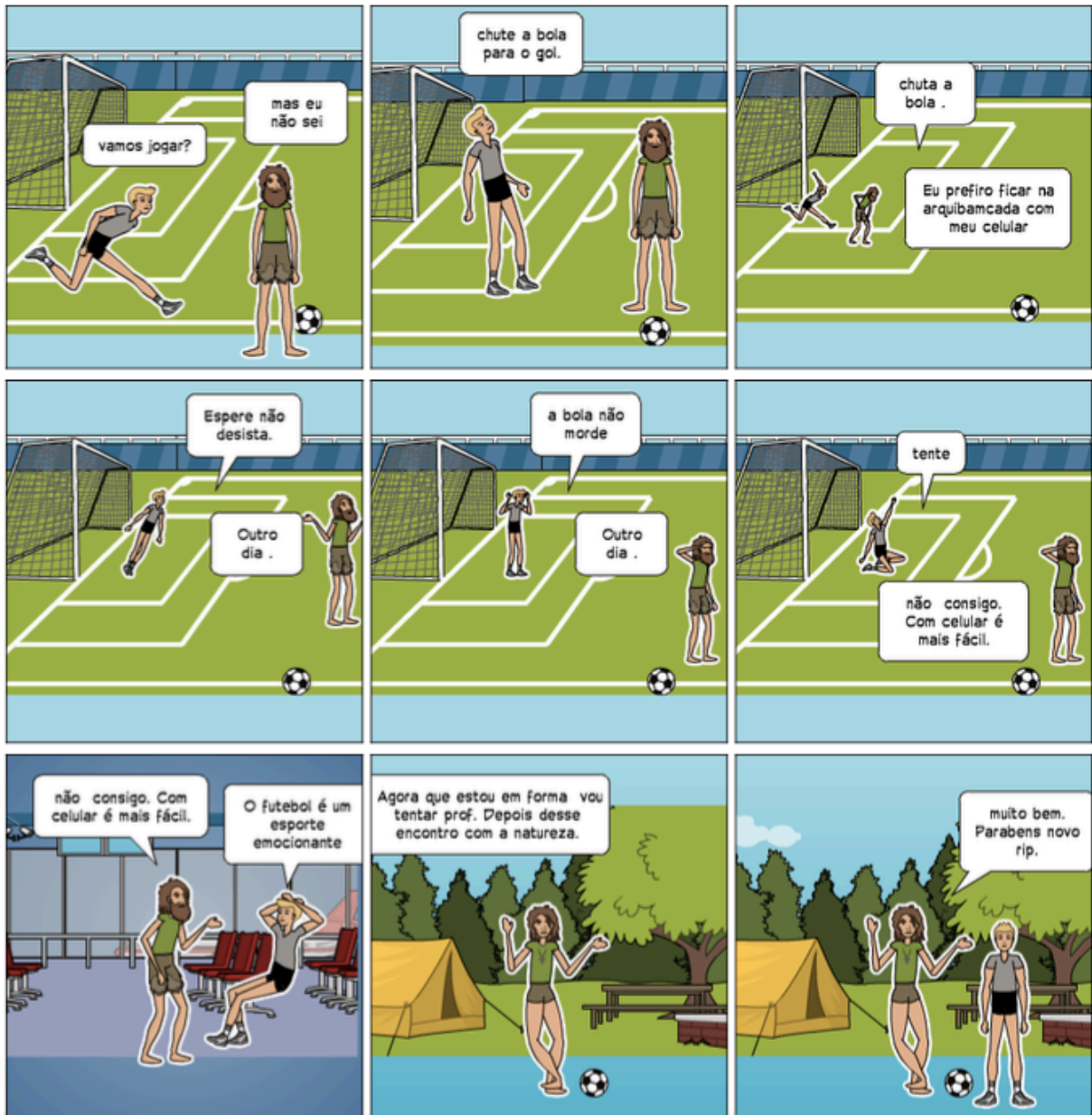
AMOR E ÓDIO PELA TECNOLOGIA – Professora Irene



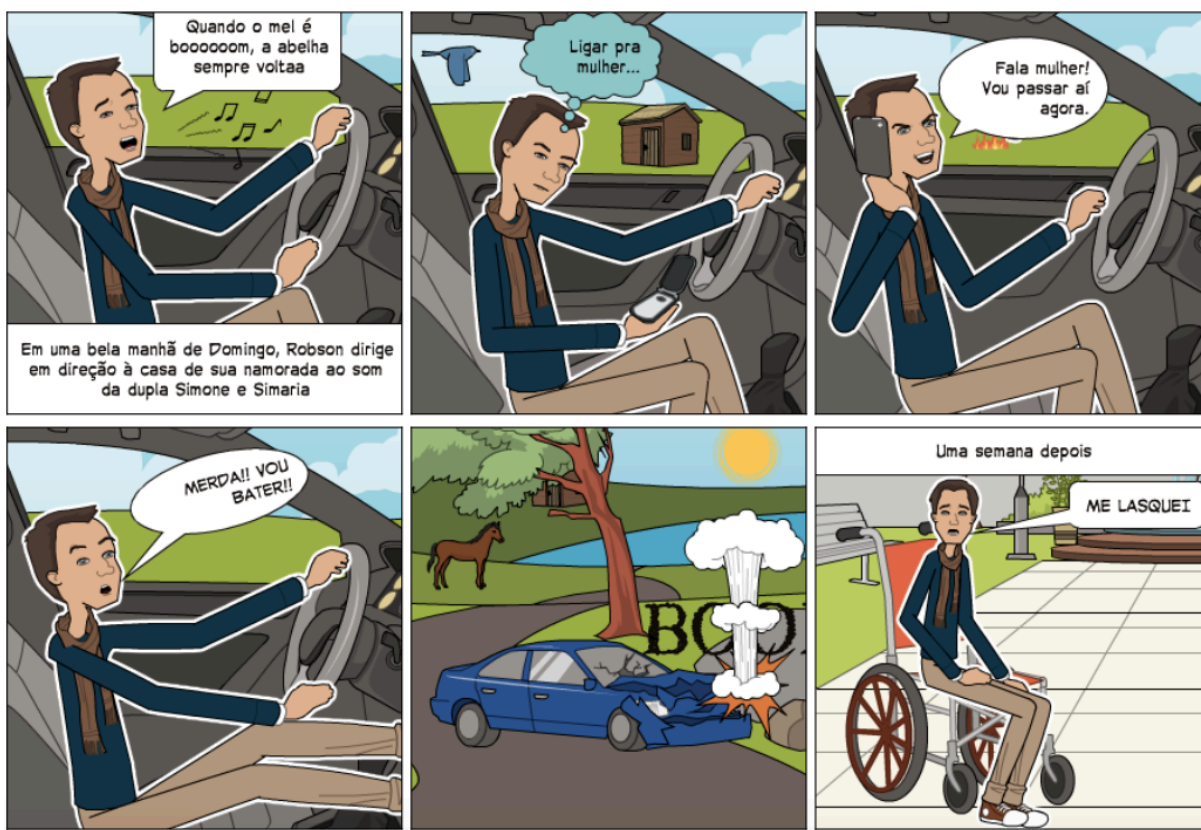
UMA MANHÃ COM O WHATSAPP – Professora Jeane



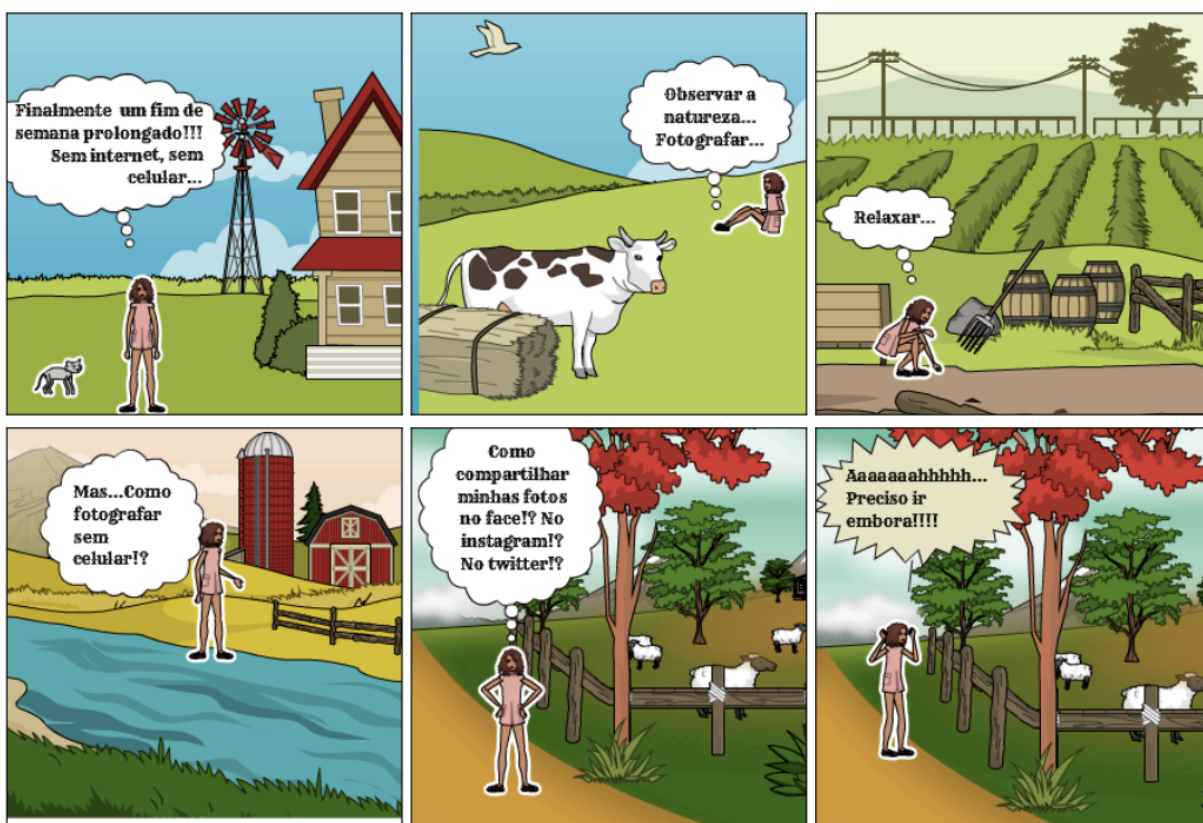
UMA MANHÃ COM O WHATSAPP – Professor Alison



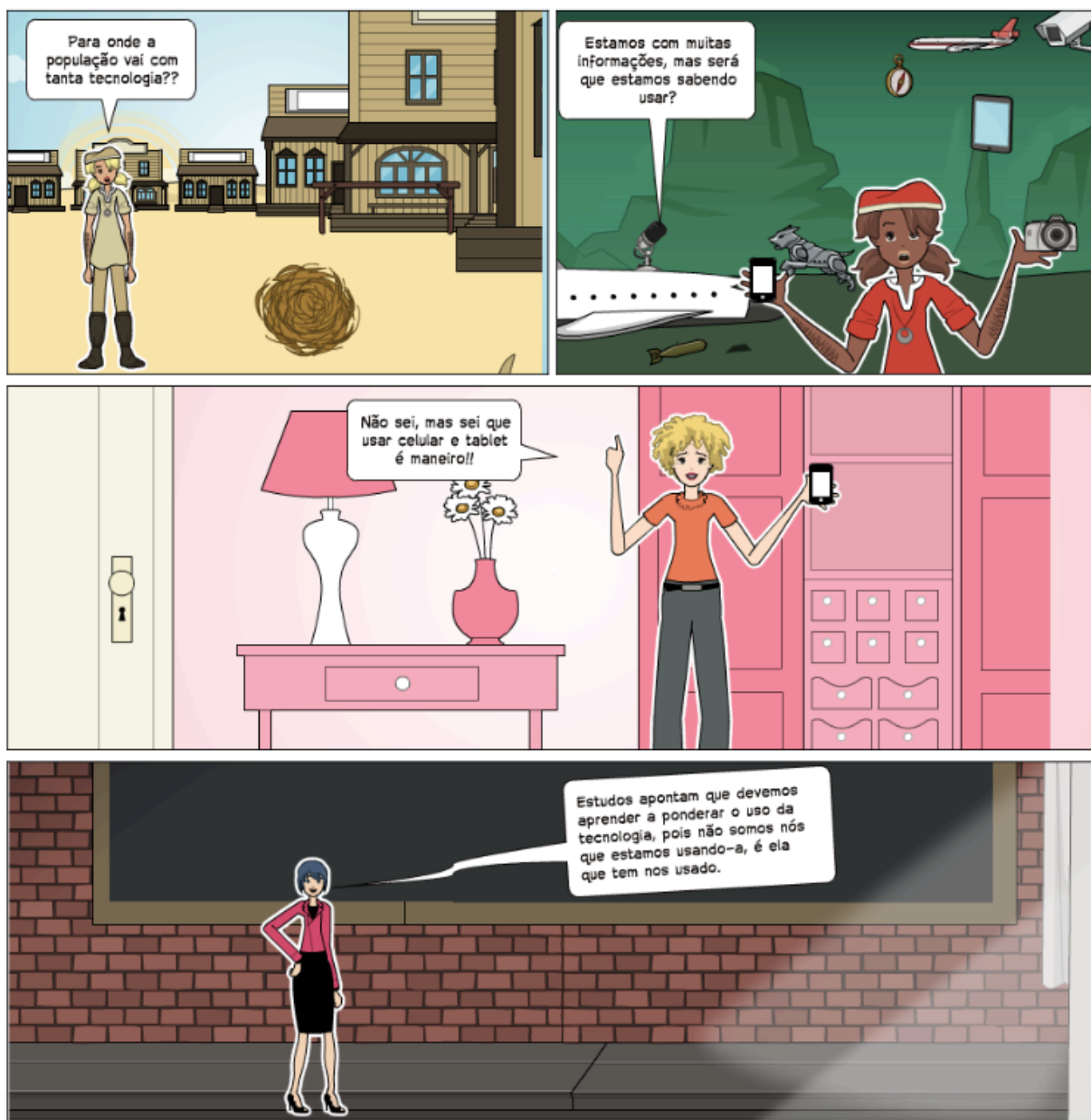
Minha vida com as tecnologias: o vacilo – Professor Danilo



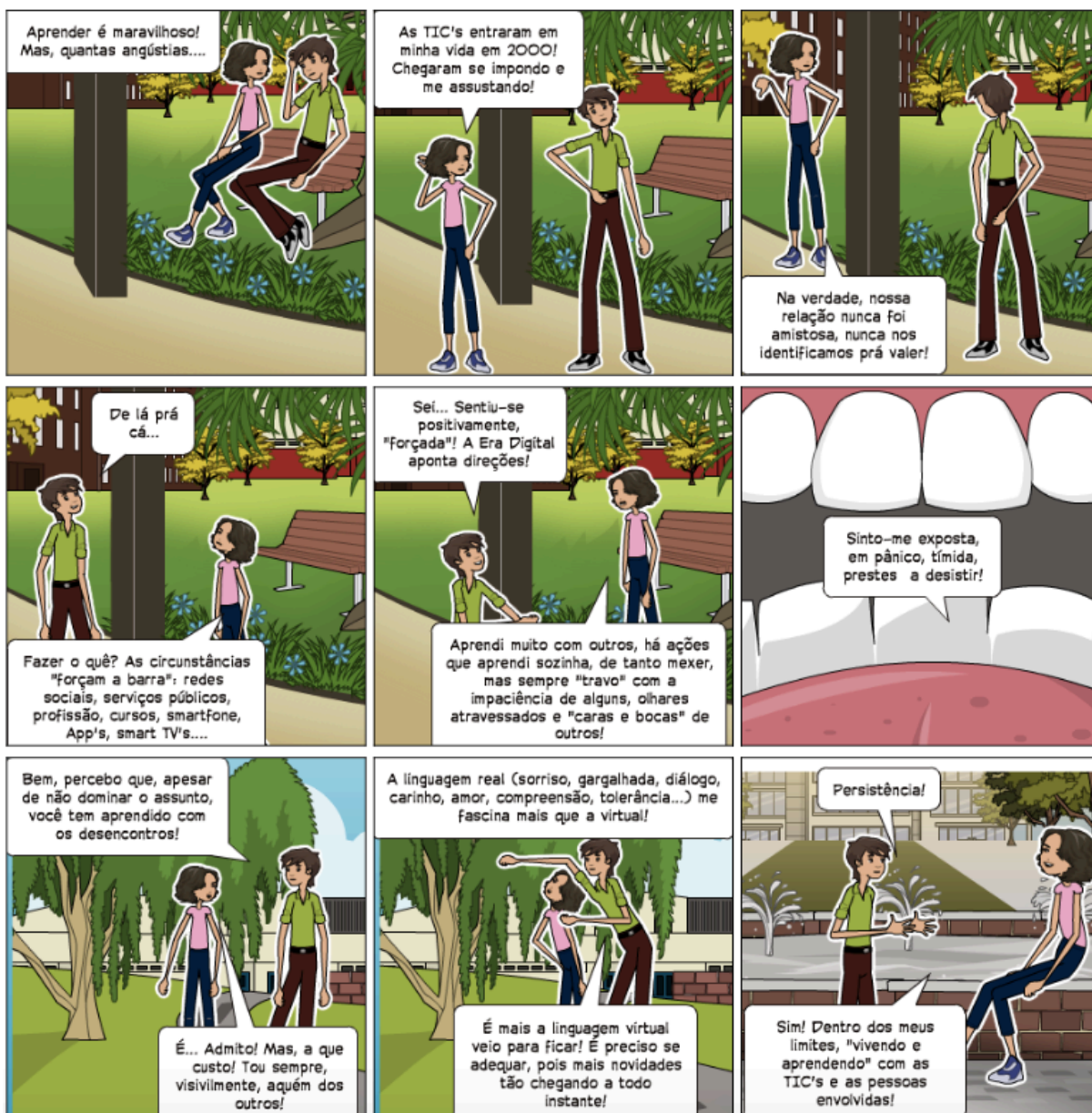
FIM DE SEMANA RELAXANTE – Professora Flora



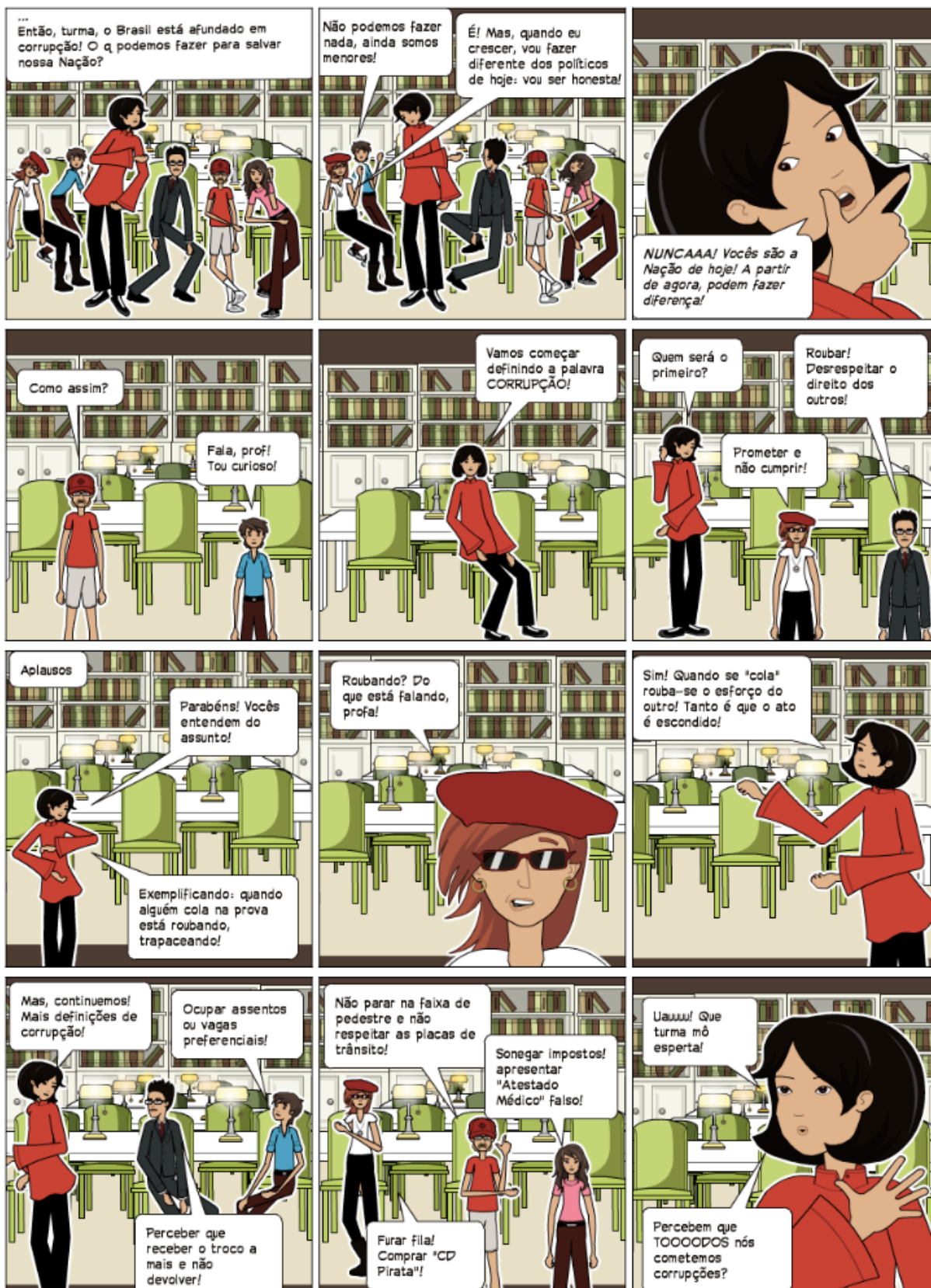
Uso das TIC's – Professora Laura



Desafios intrigantes - Professora Alice



Autorreflexão forma cidadão - Professora Alice





Ecologia-conceitos – Professora Joana

Galera! Vamos fazer uma viagem imaginária muito legal sobre os conceitos ecológicos e as teias alimentares. Se liga na matéria e vamos nessa!!!

Daqui do espaço, nós visualizamos a biosfera, a esfera da vida. Vamos olhar mais de perto....

Este é um dos muitos ecossistemas que existem aqui!

Neste ecossistema, populações diferentes formam uma comunidade que para se manter depende dos fatores não-vivos (abióticos).

Já parou pra pensar qual é a sua posição alimentar na teia que te envolve?

Além disso, observa-se seres produtores e consumidores que estão presos uns aos outros pelo alimento. E a cadeia alimentar! E se forem muitas cadeias interligadas forma-se uma teia.

E o seu corpo quantos microorganismos habitam? Lembrou dos decompositores, bactérias e fungos? Se você almoçou e não escovou os dentes, tem bactéria decompondo os restos alimentares!

A energia solar é transformada pelos produtores e flui pela cadeia havendo sempre perda de energia na forma de calor.

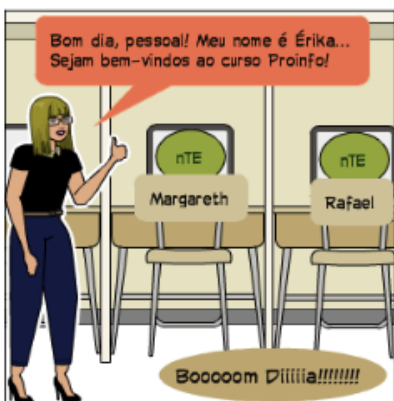
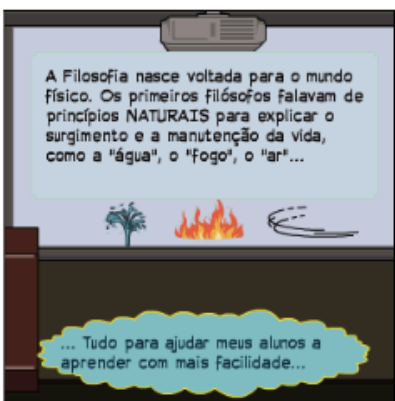
Foi muito legal fazer esta viagem com você. Até a próxima!!!

Tecnologia nas aulas de Filosofia – Professora Meg





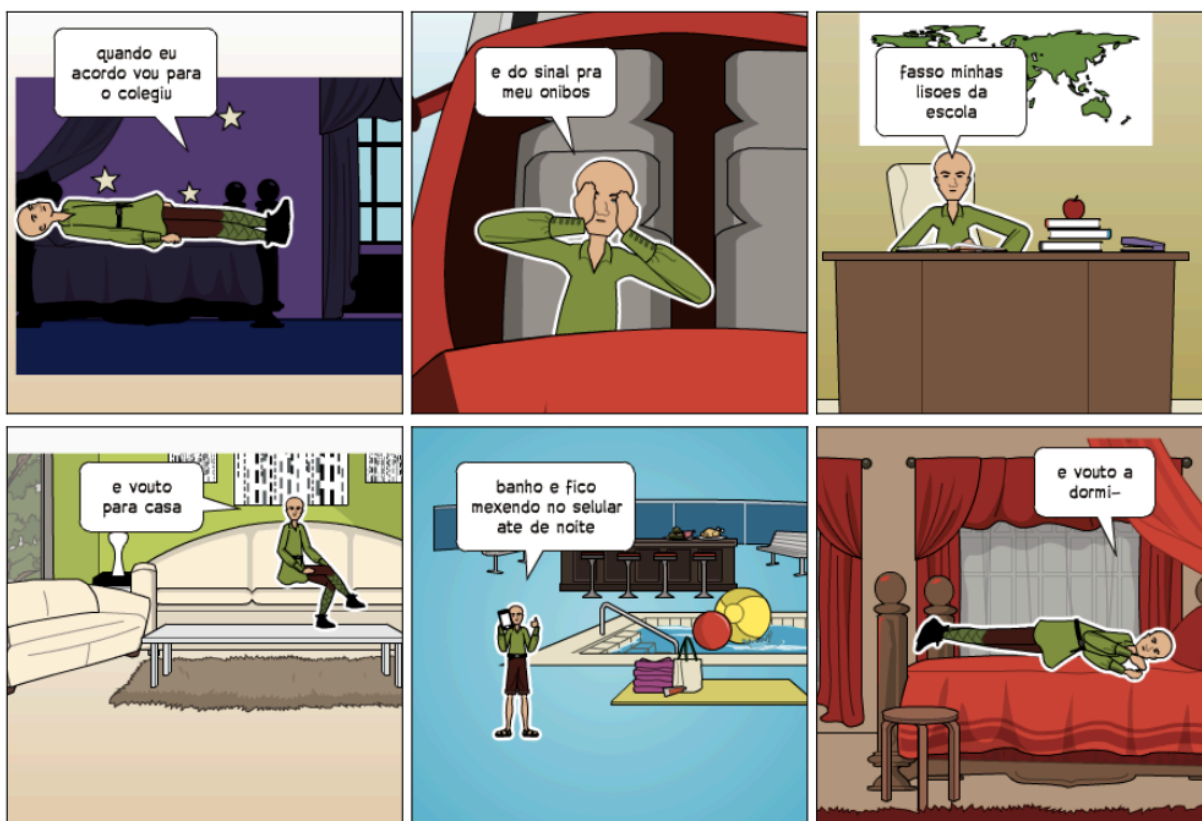




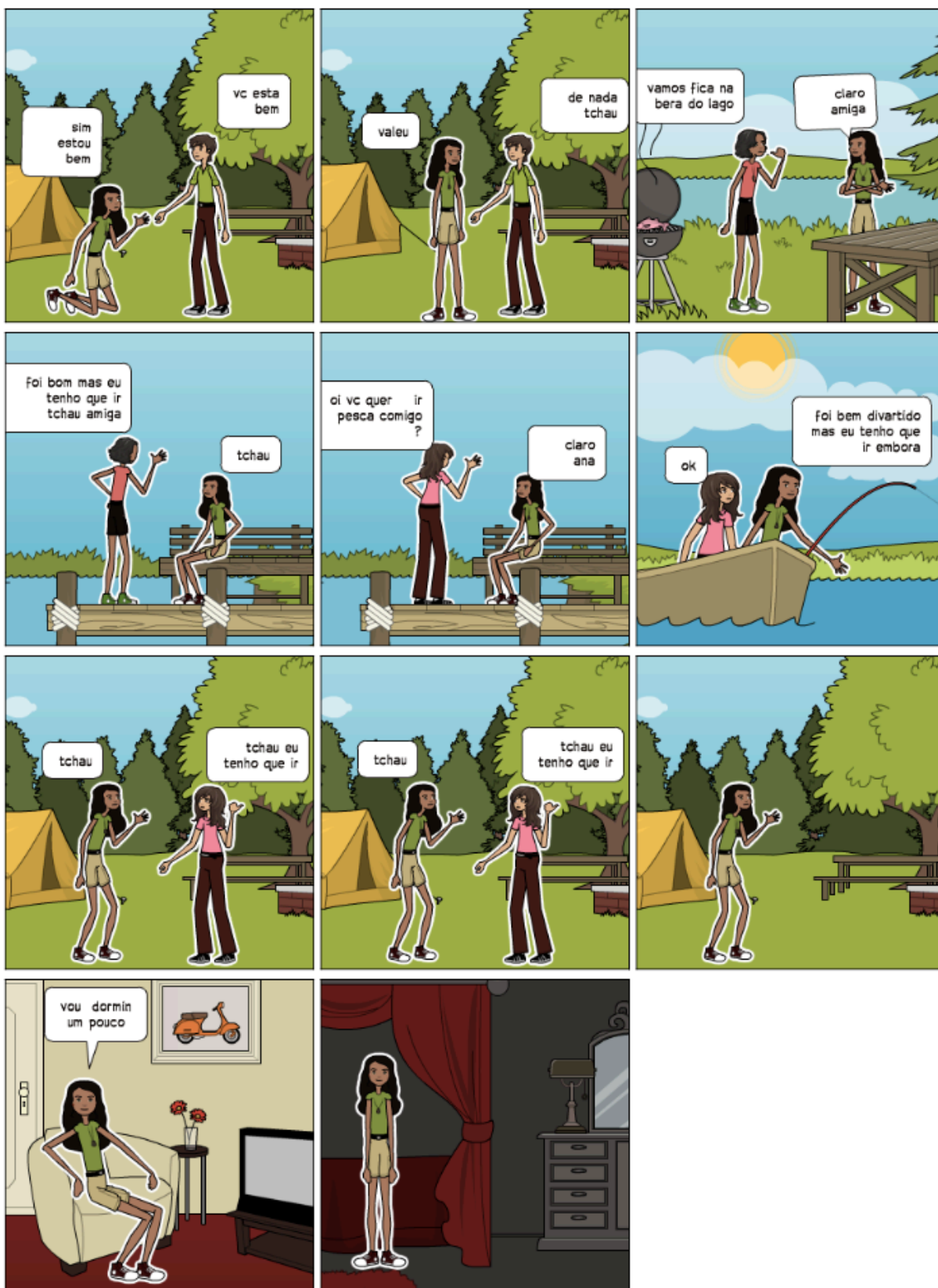


APÊNDICE B – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

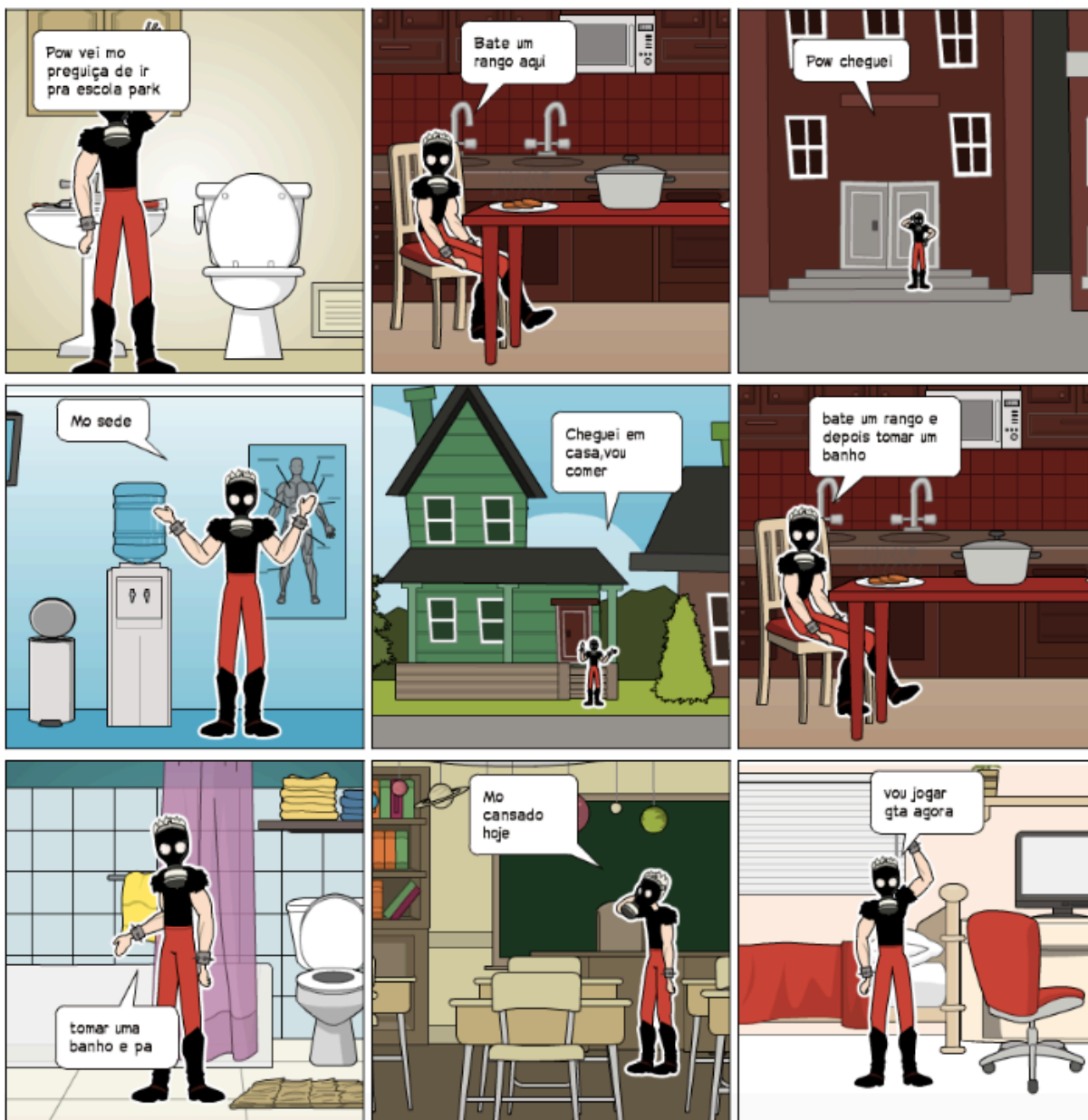
MEU DIA DIA – Eduardo



UM DIA COM AS AMIGAS – Julia



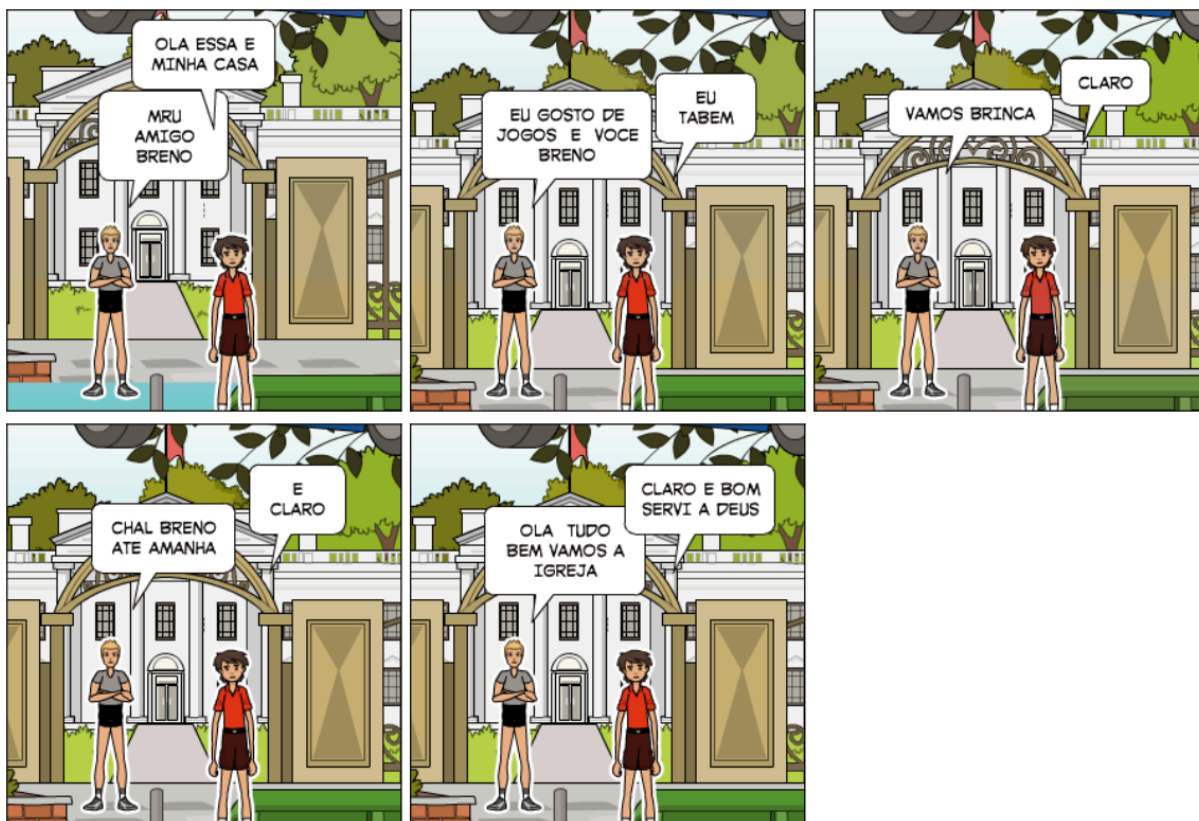
NÃO SEI – Joel



HISTÓRIA DO KELVIN – Kelvin



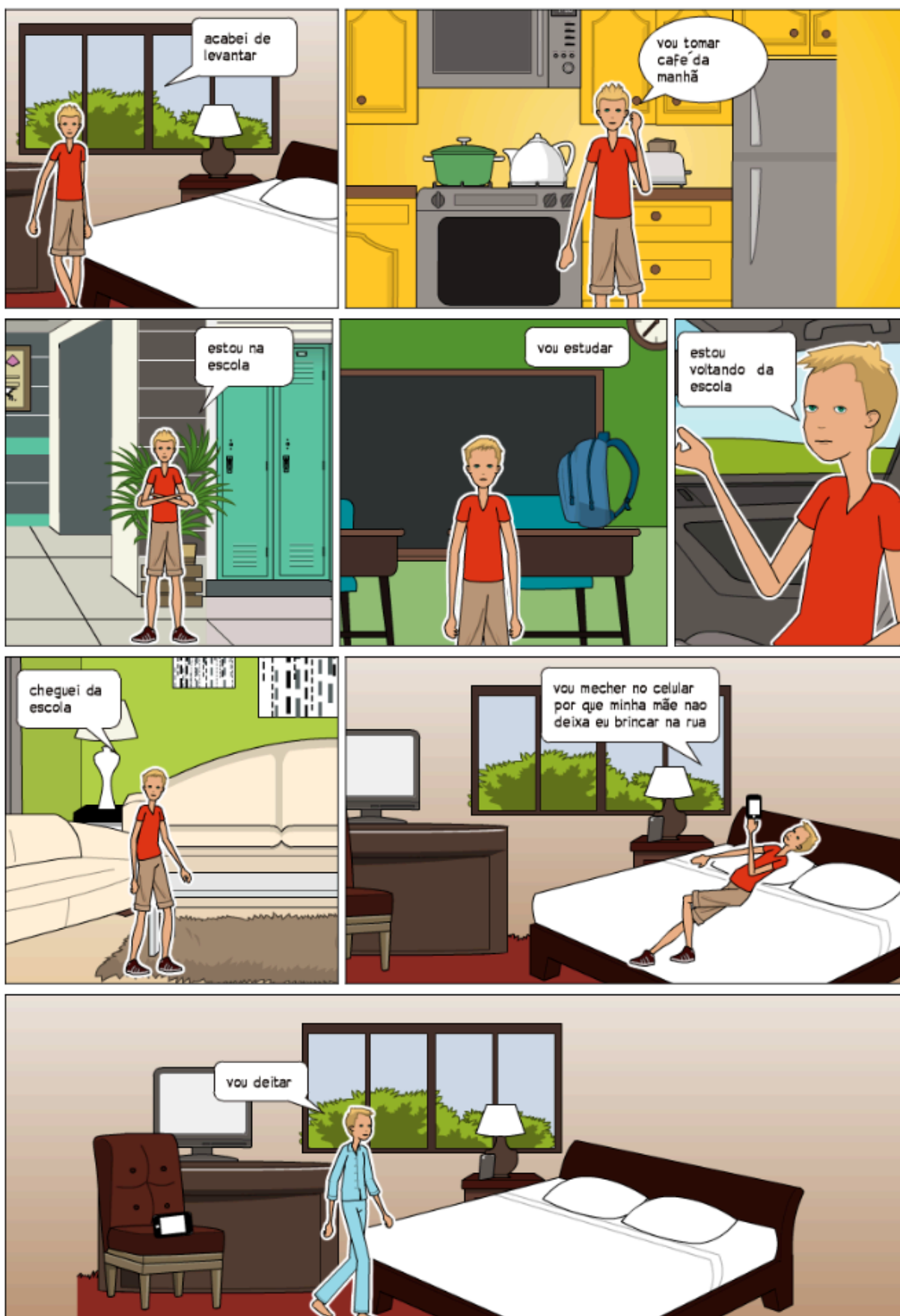
MINHA VIDA – Paulo



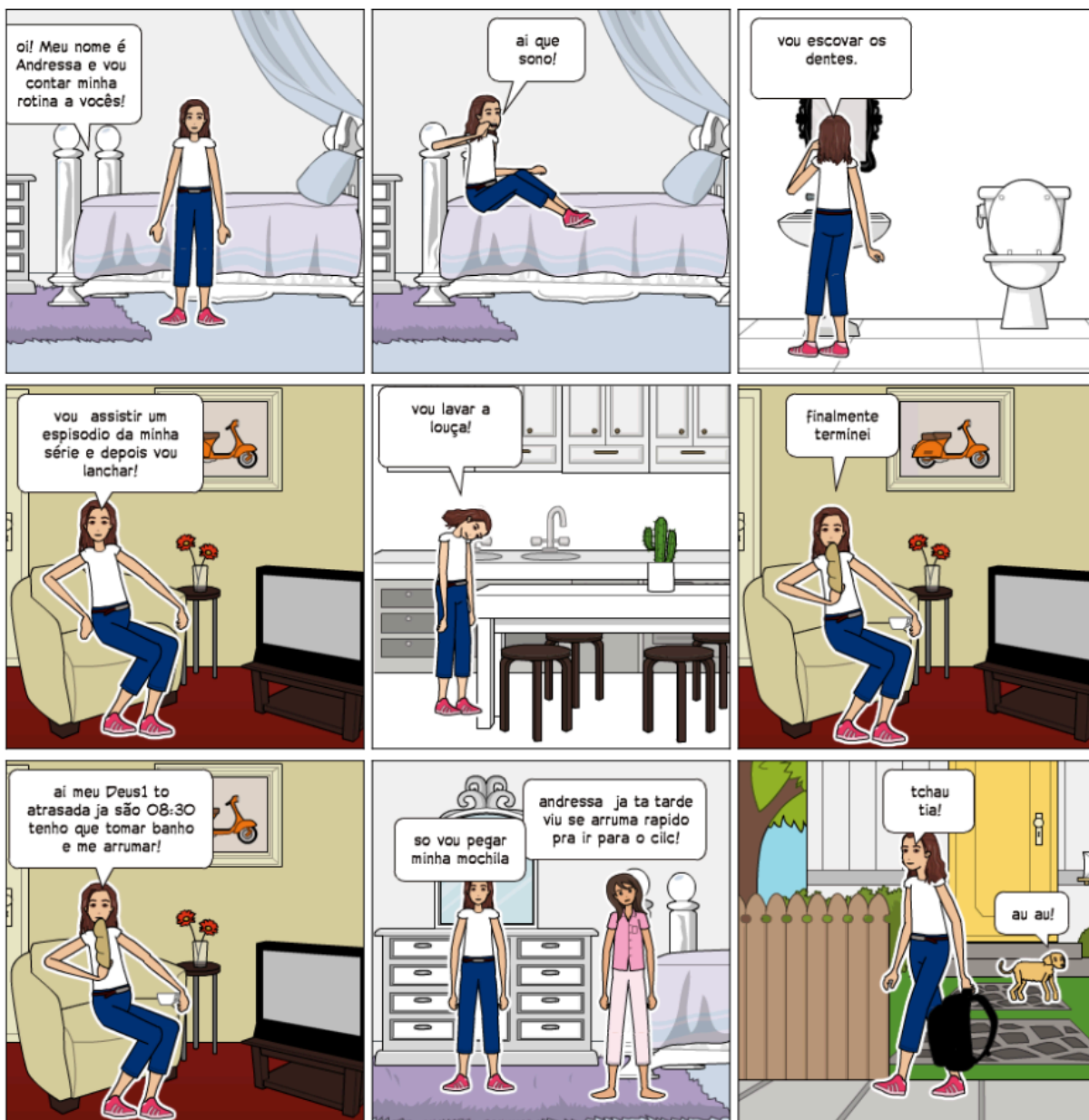
EU E AS TICs – Téo



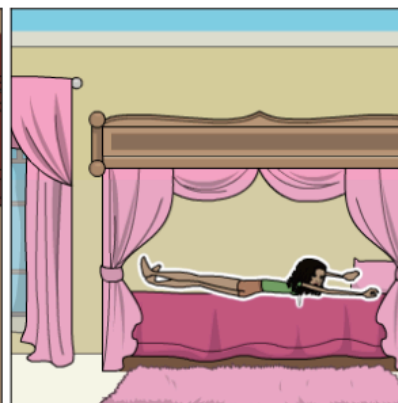
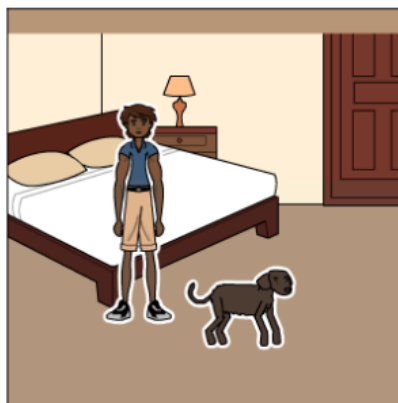
MINHA HISTÓRIA – Victor



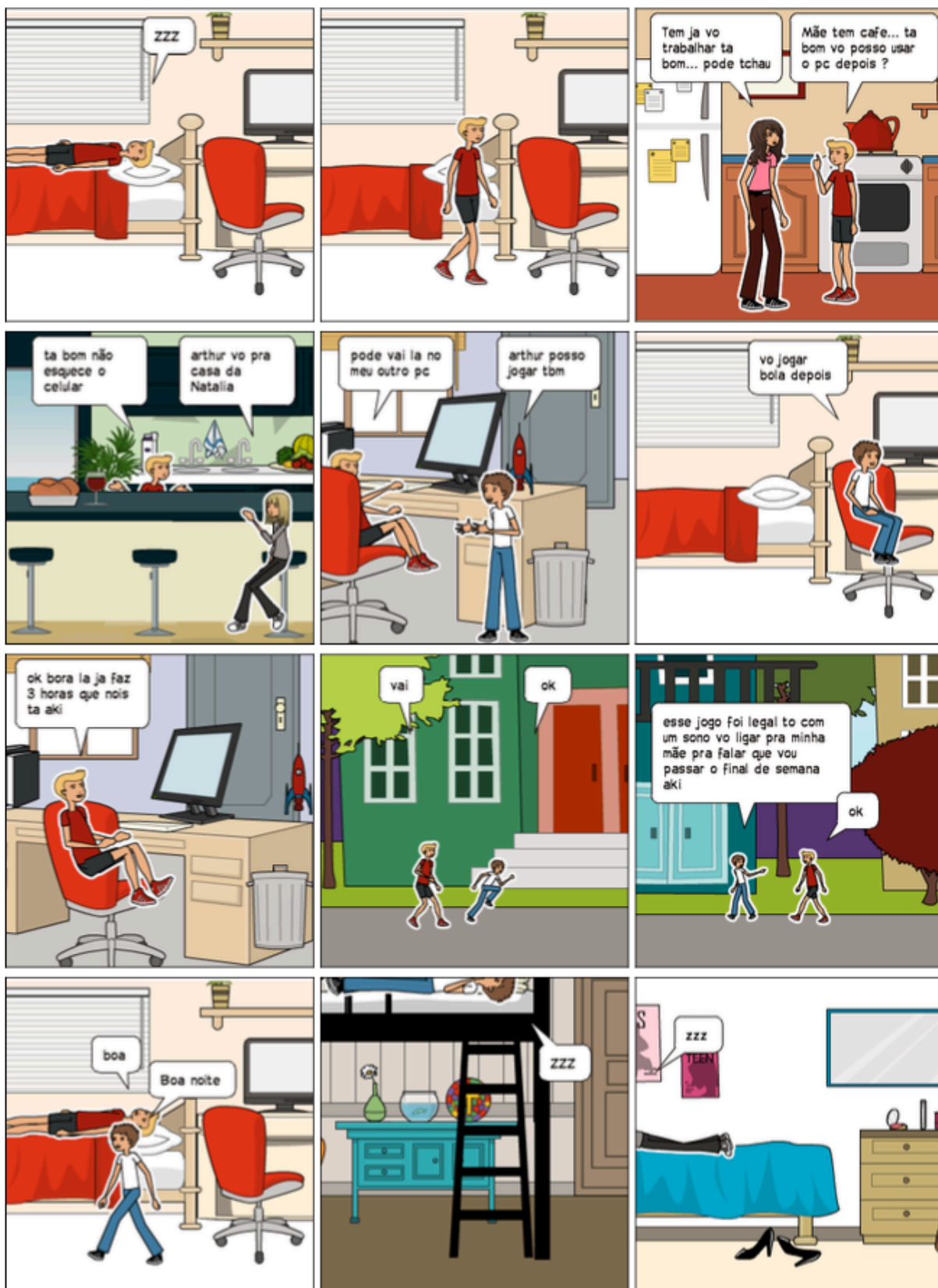
MINHA ROTINA – Amanda



MINHA VIDA – Elton



MEU DIA COM A INTERNET – Murilo



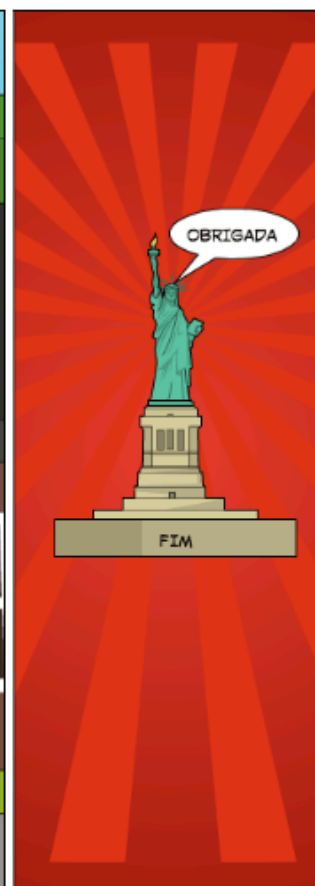
MEU DIA – Jonas



UM POUCO DO DIA A DIA DE JORGE– Jorge



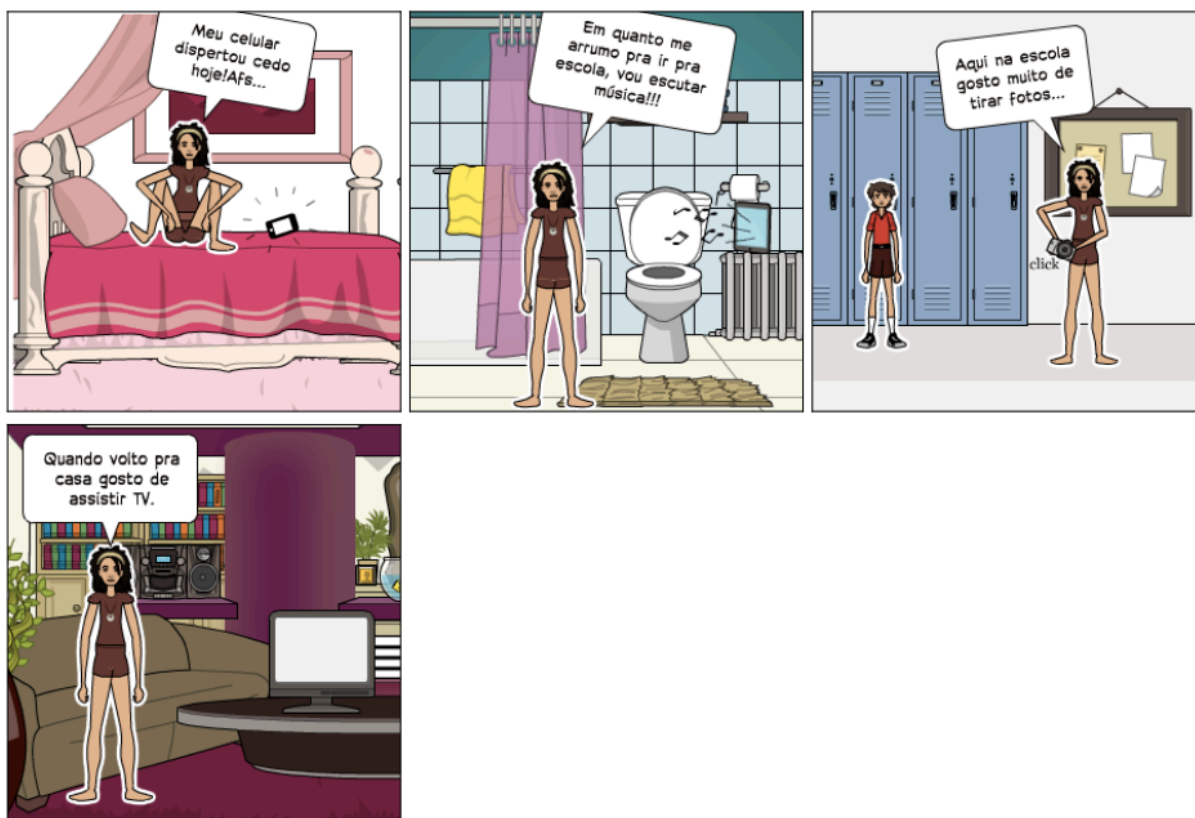




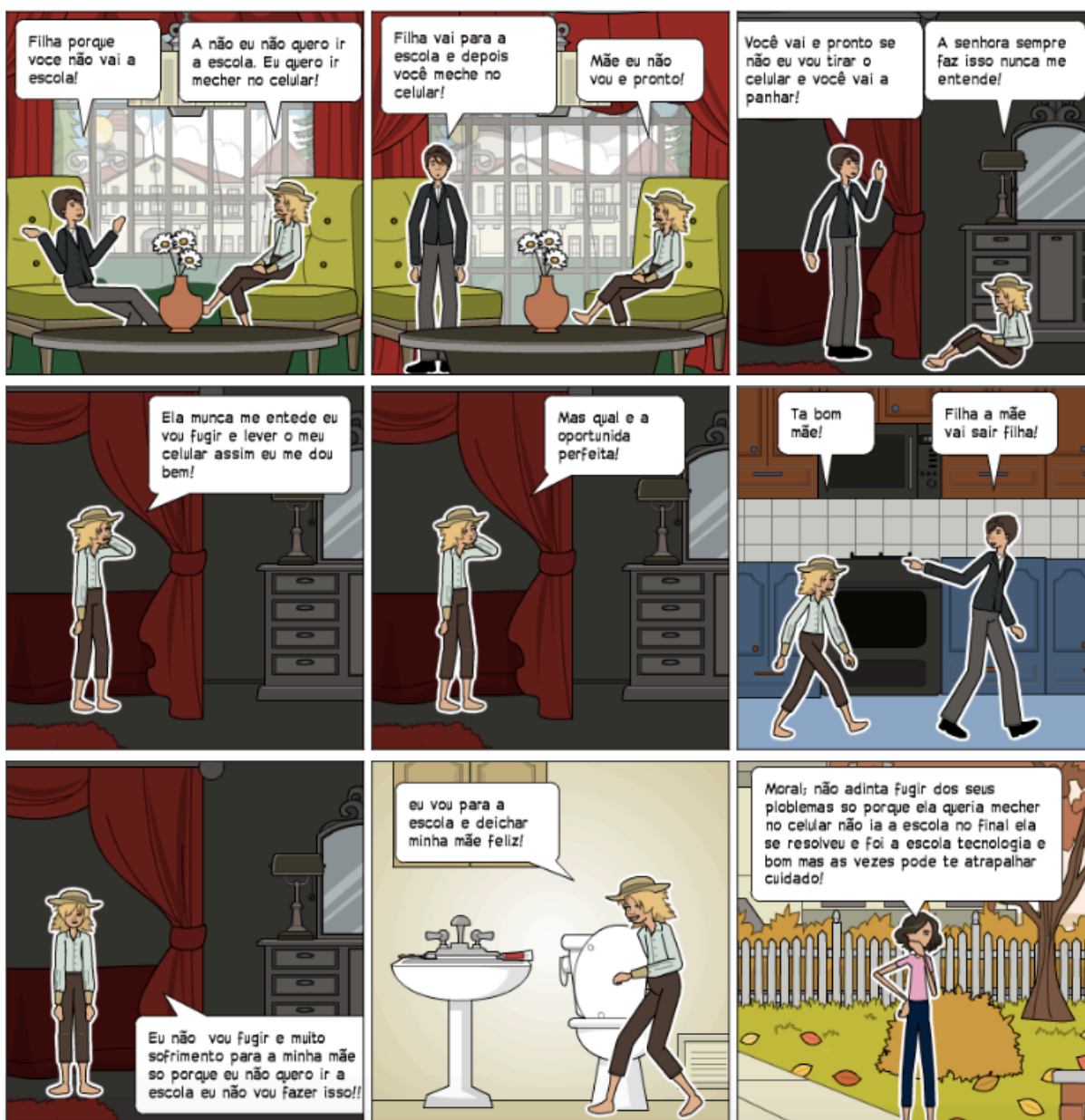
A MINHA FAMÍLIA– Marcos



TECNOLOGIA NA MINHA VIDA – Luana



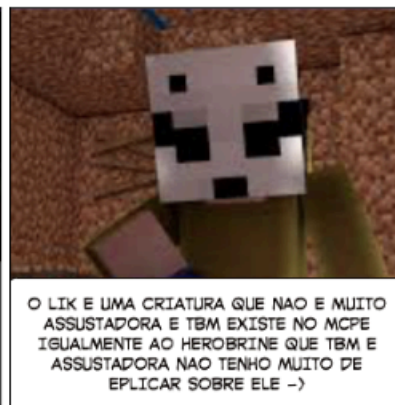
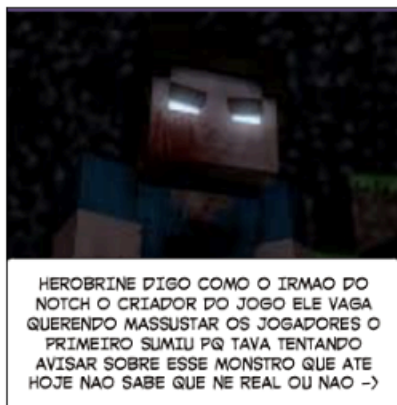
O QUE ACONTECEU! – Brenda



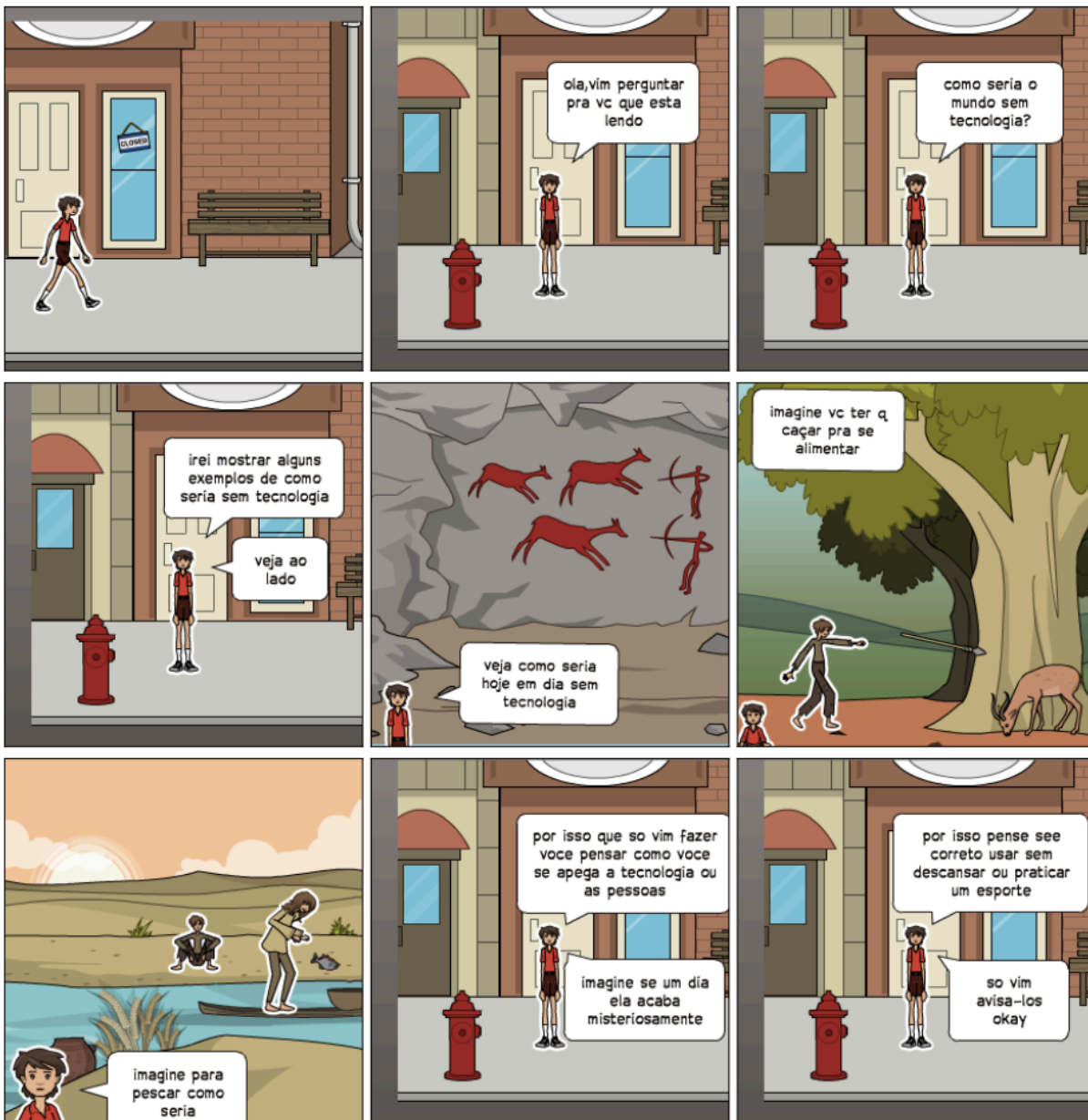
COISAS DO DIA A DIA – Hugo



FALANDO SOBRE MINHA VIDA – André



UMA HISTÓRIA RÁPIDA – Paulo



ANEXO - HQ UTILIZADA NAS OFICINAS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS



AH, EU A-DO-RO OS SEUS DESENHOS. VOCÊ TEM MUITO TALENTO.

PÉÉÉÉMM! PERIGO: GAROTA BONITA ELOGIANDO. MANTENHA-SE FIRME, ZAQUEU. MANTENHA-SE FIRME.

HMMM... E QUE EDITORA VAI PUBLICAR ISSO?

EDITORA? ACORDA, INFELIZ, NÓS AINDA VAMOS FAZER A NOSSA PRIMEIRA HQ. O CAMINHO É PUBLICAR NA INTERNET.

INTERNET??

E VOCÊ TOMANDO O MEU TEMPO. TAVA ACHANDO QUE O PAPO ERA SÉRIO!

QUE CARINHA ARROGANTE!

DEIXA COMIGO.

PERAÍ, ZAQUEU, ME OUVE.

PÉÉEM! PÉÉÉÉÉMM!!! ALERTA MÁXIMO: GAROTA BONITA TOCANDO EM MIM!

RESISTA, ZAQUEU! NÃO SE ENTREGUE!

PÔXA, LÊ AS NOSSAS HISTÓRIAS! A GENTE TEM TUDO PRA...

ELA FALA SOBRE INTERNET, SOBRE O MUNDO DE HOJE DIGITAL, CONECTADO, ESSAS COISAS.

EU SÓ SINTO A MÃO DELA TOCANDO NA MINHA.

