

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

VANESSA DOUMID DAMASCENO

O OLHAR DE ALUNOS SOBRE AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:

“A TECNOLOGIA É UMA FERRAMENTA, QUEM TEM QUE TRABALHAR

É O CÉREBRO DO PROFESSOR E DO ALUNO”

Pelotas

2014

VANESSA DOUMID DAMASCENO

O OLHAR DE ALUNOS SOBRE AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:

“A TECNOLOGIA É UMA FERRAMENTA, QUEM TEM QUE TRABALHAR

É O CÉREBRO DO PROFESSOR E DO ALUNO”

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas

2014

D155o Damasceno, Vanessa Doumid

O olhar de alunos sobre as TIC no processo de ensino e de aprendizagem.
“ A tecnologia é uma ferramenta, quem tem que trabalhar é o cérebro do professor e do aluno. / **Vanessa Doumid Damasceno**. – Pelotas: UCPEL , 2014.

129f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientador: Hilário I. Bohn .

1. TIC . 2.identidades. 3. aluno. 4. escola. 5. professor. I. Bohn, Hilário, or.
2. II. Título.

CDD 407

VANESSA DOUMID DAMASCENO

O OLHAR DE ALUNOS SOBRE AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:

“A TECNOLOGIA É UMA FERRAMENTA, QUEM TEM QUE TRABALHAR

É O CÉREBRO DO PROFESSOR E DO ALUNO”

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Tese aprovada em 5 de junho de 2014

Banca examinadora:

Prof. Dr. Adail Sobral (UCPEL)

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Oscar Brisolará (FURG)

Prof. Dr. Wilson José Leffa (UCPEL)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn (Orientador - UCPEL)

*Aos meus pais, Antônio Luiz e Marise,
que foram, têm sido e sempre serão a grande razão
e incentivo das minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

Só na foz do rio é que se ouvem os murmúrios de todas as fontes.

Guimarães Rosa

À Deus, que, na sua imensa sabedoria e generosidade, permitiu que todos vocês se tornassem meus companheiros de jornada, fontes que me completaram e me constituíram.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no meu sucesso, apoiaram-me, incentivaram para que eu pudesse concretizar mais uma etapa da minha vida.

À minha irmã Anelise, pelo apoio nos momentos preciosos.

Ao meu esposo Vicente, por compartilhar meus sonhos.

Ao Professor Hilário Bohn, pela orientação e, principalmente, pela confiança e cumplicidade, pelo apoio seguro, pelo estímulo e, acima de tudo, pelo tanto ensinado, pela inestimável ajuda em sugestões. Por caminhar ao meu lado e por ter-me mostrado, por meio de suas orientações, aulas, a possibilidade de a vida habitar a pesquisa científica.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras da UCPEL, em especial às professoras Aracy Ernest-Pereira e Carmen Matzenauer pela receptividade e carinho de sempre.

Ao Professor Oscar Brisolara, eterno mestre e amigo, que me ensinou a ser professora, abriu-me as portas para o magistério, confiou em mim e agora teve a gentileza e a delicadeza de aceitar esse convite para contribuir com o seu brilhantismo nessa banca.

Ao Professor Adail Sobral, a quem admiro pelo entusiasmo, coerência, competência.

Ao Professor Wilson Leffa, pela sua capacidade intelectual e suas valiosas aulas.

Ao Professor e amigo Maurício Vieira, que sempre esteve junto na caminhada, pontuando, acreditando, confiando e apostando na força do que é novo.

Ao Professor e amigo Wiliam Peres, que, numa manhã, motivou-me e incentivou-me à vida acadêmica. Graças ao teu incentivo, decidi fazer doutorado.

Às amigas que fiz no PPG Gabriela Marzari, Lucía Alda e Valquíria Irazoqui pela agradável e inesquecível convivência.

À Coordenadora Pedagógica da escola onde os participantes da pesquisa estudavam, pelo apoio fundamental e por manter sempre portas e mentes abertas à pesquisa e à inovação.

E um agradecimento especial a todos os alunos ouvidos na pesquisa, pela atenção, paciência e disponibilidade. Sem a colaboração generosa de cada um de vocês, esse trabalho não iria além do campo das ideias.

RESUMO

O OLHAR DE ALUNOS SOBRE AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: “A TECNOLOGIA É UMA FERRAMENTA, QUEM TEM QUE TRABALHAR É O CÉREBRO DO PROFESSOR E DO ALUNO”

Esta pesquisa tem por objetivo identificar, analisar e interpretar as vozes que constituem o discurso de alunos da Educação Básica do último ano do Ensino Médio de uma escola da rede particular do município de Pelotas/RS sobre a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na aprendizagem. Os discentes foram convidados pela pesquisadora a se posicionarem sobre a presença das TIC na sala de aula e no seu aprendizado. O aporte teórico que orienta a pesquisa vem dos estudos do Círculo de Bakhtin sobre alguns fenômenos constitutivos da comunicação discursiva, como linguagem, enunciado, discurso, dialogismo, autoria, bem como dos estudos culturais (Bauman, 2005; Hall, 2004 e Moita Lopes, 2002) e da teoria vygotskyana de aprendizagem. Os participantes da pesquisa são dez alunos: sete meninas e três meninos. Os dados foram gerados por meio de grupo focal. Para proceder à análise dialógica dos discursos dos alunos, partiu-se da ordem metodológica proposta por Bakhtin (VOLOCHINOV) (1929/1992) e realizou-se a incursão nas falas dos alunos pelos elementos extraverbais da constituição do enunciado: cronotopo, interlocutores e tema(s), os quais são indissociáveis de sua materialidade verbal. Diante do universo de dados que envolve a pesquisa, escolhi, como fatores a serem foco do estudo, os aspectos relacionados com aprendizagem, TIC, aluno, escola e professor. Os dados evidenciam que as TIC, na sala de aula não estão de imediato como centro, demonstra-se ainda o professor como peça fundamental à frente de qualquer aparato tecnológico. O professor, para os alunos, é o responsável por conduzir o processo de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: TIC; Identidades; Aluno; Escola; Professor.

ABSTRACT

A STUDENT'S LOOK OVER ICT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: TECHNOLOGY IS A TOOL, THE ONE WHO HAS TO WORK IS THE TEACHER AND THE STUDENT'S BRAIN

This research aims to identify, analyze and interpret the voices that constitute the discourse of Basic Education students of the last year of high school, of a private school in the municipality of Pelotas/RS, about the presence of Information and Communication Technologies - ICT for learning. The students were asked by the researcher to position themselves on the presence of ICT in the classroom and in their learning. The theoretical approach that guides the research comes from studies of the Bakhtin Circle about some constitutive phenomena of discursive communication, such as language, enunciation, discourse, dialogism, authorship, as well as cultural studies (Bauman, 2005; Hall, 2004 and Moita Lopes, 2002) and the vygotskian theory of learning. The research participants are ten students: seven girls and three boys. The data were generated through a focal group. To proceed with the dialogic analysis of the students' discourses, we start from the methodological proposal by Bakhtin (VOLOCHINOV) (1929/1992) and conduct the incursion on the student's speech of extraverbal elements of the constitution of the statement: chronotope, interlocutors and theme(s), which are inseparable from its verbal materiality. Because of the vast data that involving this research, I selected, as factors to be focused on this study, the aspects related to learning, ICT; student, school and teacher. The data show that ICT in the classroom are not immediately in the center, still it is demonstrated the teacher as a key over of any technological apparatus. The teacher, in the students' view, is responsible for leading the process of teaching and learning.

KEYWORDS: ICT; Identities; Students; School; Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Categorias de análise	73
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NT	Novas Tecnologias
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
RPG	Role Playing Game
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por aluno
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento – Participantes da Pesquisa	115
ANEXO B – Termo de consentimento – Direção Pedagógica	116
ANEXO C – Nomes dos Participantes da Pesquisa (por ordem alfabética)	117
ANEXO D – Questionamentos do Grupo Focal	118
ANEXO E – Transcrição do discurso do Grupo Focal	119

SUMÁRIO

CAMINHADA INICIAL	15
1 UM OLHAR REFLEXIVO	32
1.1 APRENDIZAGEM DE ALUNOS	32
1.2 REPRESENTAÇÕES DO PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS ...	39
1.3 A PRESENÇA DAS TIC NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	45
1.4 A LINGUAGEM PELO VIÉS BAKHTINIANO	50
2 EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO	64
2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	64
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
2.3 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO ONDE OS ALUNOS ESTUDAVAM	68
2.4 GERAÇÃO DOS DADOS	69
2.5 TRATAMENTOS DOS DADOS – ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	72
3 AS VOZES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	75
3.1 AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS NO PROCESSO DE COMO APRENDEM E DE QUE MEIOS INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM	75
3.2. REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR	84

3.3 REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA	89
3.4 A PRESENÇA DAS TIC NO CONTEXTO ESCOLAR.....	96
DE VOLTA AO COMEÇO: REAFIRMANDO POSIÇÕES	101
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116

CAMINHADA INICIAL

Ao longo da minha caminhada, nove anos (2002 a 2011), enquanto professora de Língua Portuguesa, da educação básica, na rede particular de ensino, fui construindo conhecimentos, aprendendo outras formas de ser professora. Aprendizagens essas que me viabilizaram pensar esta tese.

Nesses anos, enfrentei vários desafios na sala de aula, em função, principalmente, de que vivemos em uma sociedade em constante mudança e isso acarreta modificações para o sistema educacional. Esses desafios e mudanças, na minha caminhada profissional, foram ocasionados, sobretudo, pela inserção dos computadores e pelo acesso à internet no ambiente escolar. Desde meados da década de 80, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC têm aumentado sua presença na sala de aula, no nosso país. Em escolas públicas, por meio de políticas como colocação de TIC nas escolas e formação de professores. Em escolas particulares, por intermédio de empresas que fornecem serviços e mantêm portais educacionais.

Na década de 70, as potencialidades educacionais do computador já eram estudadas e continuam sendo estudadas na atualidade, por meio do desenvolvimento das tecnologias. Isso exige uma contínua reflexão dos sistemas educacionais sobre a inserção das TIC aplicadas ao ensino.

A entrada das máquinas nas escolas é resultado da era das grandes inovações tecnológicas e isso modificou e continua modificando o cenário escolar. As TIC permitem modificações na maneira como as pessoas trabalham, adquirem conhecimento e se

relacionam. A utilização de softwares e das redes sociais gera impacto nos serviços públicos e privados como governos, setores da saúde, da educação e da formação profissional.

A formação dos alunos, tanto no ensino básico como no superior, é pautada de acordo com o momento histórico no qual estão inseridos. A sociedade na qual vivemos está direcionada para a era digital. Isso exige, muitas vezes, a utilização dos recursos de informática na rotina das escolas, em função, também, de que a cultura que vale é a cultura do hoje (MORIN, 2009), que se refere ao acesso ilimitado às tecnologias a que os alunos utilizam tanto fora como dentro da escola.

Para o ser humano, a comunicação sempre foi relevante já que há, por meio dela, a troca de informações, registro de fatos, expressão de ideias e de emoções. Diante desse cenário, as TIC são originadas da necessidade eminente que o homem tem de se inserir nos contextos sociais e, precisamente, da vontade de manifestação dos caracteres culturais. O aperfeiçoamento de novas maneiras de se comunicar permite pensar o conceito de Tecnologia como, segundo Kenski (2007, p. 24):

Está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais.

A tecnologia está presente desde os primórdios da humanidade, uma vez que ela está intrinsecamente relacionada à necessidade de comunicação, a qual etimologicamente é compreendida como participação, fazer, tornar comum. Hoje, com o advento de diversas redes digitais, comunicar é estar atento a todos os aspectos presentes no mundo, é atualizar-se já que essa maneira rápida atingiu diversos aspectos da vida social, entre eles: a educação.

O avanço tecnológico e a maior disponibilidade de ferramentas de comunicação na internet, bem como a ampliação do acesso a computadores e à rede trouxeram outras possibilidades para o contexto educacional. Em função disso, o papel dos professores e alunos sofreu e sofre transformações, visto que estão inseridos no cenário da escola do

século 21, que é rodeada de tecnologias digitais¹, em que os aprendizes prestam atenção em tudo e em nada ao mesmo tempo. Por isso, práticas docentes calcadas em modelos tradicionais com ênfase na construção de informação e conhecimento devem ser repensadas.

Novos conceitos de ensinar e aprender surgem em função da disseminação da informática, isso acarreta uma mudança de paradigmas² no contexto educacional. As novas tecnologias³ (NT) em educação colaboram de maneira significativa para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. O computador interligado à internet é o equipamento tecnológico mais eficiente como aborda Moran (2010). Para o autor, com a internet, podemos modificar facilmente a forma de ensinar. O uso do computador aliado à internet possibilita a criação de espaços de pesquisa, por meio de possibilidades de simular situação, desmembra conteúdos, possibilita descobrir novos conceitos, lugares e ideias. Também auxilia o professor, pois pode favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem para o trabalho pedagógico em sala de aula. Os novos ambientes de aprendizagem, denominados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo (PEREIRA, 2007). Os AVAs possibilitam aulas virtuais, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki). Também permitem que sejam trabalhadas, simultaneamente, as diversas habilidades linguísticas (escrever, falar, ler e ouvir), bem como uma diversidade de gêneros textuais, graças à reunião de mídias permitindo o uso de imagens, sons e movimento. Isso demanda pensar no multiletramento na sala de aula. Segundo Rojo:

¹ A tecnologia digital surgiu com o advento da informática que através de software, hardware, realizou uma transformação nas décadas de 60 e 70, chegando a ser denominada como a Era da Informação (CASTELLS, 2003).

² Kuhn (2010) acredita que as mudanças ocorrem de tempo em tempo e o progresso acontece mediante saltos. Dessa forma, as crises instalam-se e com elas chega uma revolução científica, porém o momento anterior à revolução é um período caracterizado pelo desacordo e pela discussão de fundamentos. Vê uma grande importância dos paradigmas, já que são esses que vão determinar os padrões de conhecimento e que coordenam e dirigem a forma das pessoas trabalharem. Assim, a revolução científica é um período de mudança de paradigmas e com ela muda-se a forma de olhar o mundo.

³ Neste estudo utilizo novas tecnologias para me referir, principalmente, conforme MASETTO (2010), ao uso da informática, do computador, da Internet, da hipermídia, multimídia no contexto escolar.

‘multiletramento’, aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal, oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido”(2004, p. 31).

Nesses novos ambientes de aprendizagem, o professor pode gerenciar outros espaços de aprendizagem e integrá-los na sua prática pedagógica, como ir ao laboratório de informática para desenvolver atividades de pesquisa e, sobretudo, interativas; acessar a sites, durante a aula; fazer projeção multimídias que proporcionem aos alunos simulações virtuais, jogos, materiais da Web.

O impacto que a revolução tecnológica causa nas visões tradicionais do conhecimento é significativo. Diante desse processo de mudança de paradigmas para a educação e da inserção da escola na era das novas tecnologias, o Governo Federal Brasileiro, já em 1997, lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que tem como objetivos: melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

Somado a isso, o governo federal tem apresentado diversas propostas para promover a inclusão digital na rede pública de ensino. Em 2005, lançou o Um Computador por Aluno (UCA), que distribui equipamentos às escolas; TV Escola – um canal de televisão do Ministério da Educação - MEC que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública, Mídias na Educação – programa que visa proporcionar formação continuada para uso pedagógico das diferentes TIC. Em 2010, foi lançado um novo programa com a finalidade de adquirir e distribuir tablets nas escolas públicas.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, argumentam em favor da educação das crianças e jovens para a recepção dos meios de informação e comunicação. Uma das características dos PCNs apresentada na introdução (BRASIL, 1998, p. 11) é: “apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da

informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir”.

Nesse mesmo documento, uma parte é destinada ao tratamento das novas TIC, na qual é feita uma análise sobre o uso dessas tecnologias. Igualmente, nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), há um item destinado à abordagem das Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa, no qual são tecidas considerações sobre o uso do computador, cd-rom, multimídia e hipertexto, o rádio, a televisão e o vídeo no desenvolvimento do trabalho de leitura e produção de textos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) prevê uma efetiva iniciação tecnológica do estudante no campo das TIC, abrindo espaço para que os recursos tecnológicos possam ser concebidos como conteúdos programáticos. A LDB enfatiza a importância das TIC como ferramenta para enriquecer o currículo e melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, surgiram os PCNs, nos quais se lê que a tecnologia eletrônica deve ser utilizada “para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiadas” (BRASIL, 1998, p. 141).

Tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) como os Referenciais do Rio Grande do Sul (2009) sinalizam na área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros).

Nesse sentido, vale refletir sobre o papel das TIC na educação brasileira. O documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizado em março de 2010, destaca, dentre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, a garantia de uso qualificado das tecnologias e conteúdos multimidiáticos na educação. Quanto à formação e a valorização dos profissionais do magistério de forma ampla, deve contemplar, entre outros aspectos, a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das TIC na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes (BRASIL, 2010).

No Documento-referência (Brasil, 2014) para realização do II CONAE (novembro de 2014) fica explícito o objetivo de “Garantir instalações escolares que atendam aos padrões mínimos de qualidade, com ambientes, tecnologias educacionais e recursos pedagógicos adequados às atividades de ensino, lazer, recreação, cultural e outras” (pág. 43). Nessa mediação das novas tecnologias e do uso de novos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem é que se deriva este estudo.

Nesses diferentes documentos oficiais do MEC, assim como nas propostas para promoção da inclusão digital, são apresentadas inúmeras vantagens decorrentes da utilização das novas TIC na educação, como: ‘gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiadas’ (BRASIL, 1998, p. 141).

O MEC, já em 1998, explicitava a necessidade de mudar essa realidade em curto espaço de tempo, em virtude da necessidade de a escola acompanhar os processos de transformação da sociedade, atendendo às novas demandas. E, com a publicação das propostas governamentais, cada vez mais se tem afirmado a necessidade e a relevância de se utilizar as novas TIC nos diferentes níveis de ensino e, cada vez mais, o professor de Língua Portuguesa e das outras áreas do conhecimento é convidado a inserir essas novas tecnologias na sua prática pedagógica.

Belloni (2001, p. 10) propõe um objetivo fundamental para o estudo da inserção das novas TIC na educação:

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

Diversas situações de ensino são proporcionadas pelas NT e isso ocasiona novos olhares sobre a tarefa de ensinar. Em razão dessas novas perspectivas, em 2004, quando ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), estudei o jogo digital no contexto de ensino e de aprendizagem. Na minha dissertação, a partir de estudos sobre a importância do

brincar de Vygotsky e Maturana & Verden-Zoller, defendo a importância de pensar o jogo em ambiente digital. Também defendo, com base nos jogos de *Role Playing Game* – RPG, a relevância do jogo, sobretudo, o digital para a Educação.

Na minha pesquisa de Mestrado, trato o jogo como uma concepção do desenvolvimento humano, do ponto de vista biológico e cultural, a ser assumida no âmbito do ensino e de aprendizagem de línguas, em particular, no ensino de aprendizagem de Língua Portuguesa. Para Maturana & Verden-Zoller (2004), o ato de jogar contribui tanto para o desenvolvimento biológico quanto cultural. Aponta-se, assim, a estreita implicação do jogo para o processo de ensino e de aprendizagem. O estudo que desenvolvi teve como objetivo principal apresentar o jogo num ambiente digital, possibilitando o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa através da narrativa. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular do município de Pelotas/RS, com alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Saliento, por meio dessa pesquisa, a importância de pensar o jogo em ambiente digital: o brincar representacional da criança, do adolescente e o mundo da imaginação simbólica e os games inseridos no brincar ou mundos do imaginário. Também argumento, com base nos jogos de RPG, a relevância do jogo para a Educação, pois se pode perceber o quanto os alunos precisam de motivação para deixar vir à tona suas fantasias, agregando o saber de forma espontânea e em grupo; o jogo, desse estudo, o digital, foi uma maneira para os alunos ingressarem neste mundo imaginário.

No período de 2004 a 2011, tive o desafio, enquanto professora da educação básica, na rede particular, de inserir as TIC, na sala de aula, especificamente, dentro do componente curricular que trabalhava. Tal desafio foi motivado, principalmente, pelo contexto social no qual estamos inseridos, em que a transformação social tornou-se incerta, rápida, tudo se torna efêmero, obsoleto em curto tempo. Ainda, tomando-se em consideração os novos formatos e relações estabelecidas pelas NT, surgem novas relações oferecidas pela Internet. Esse recurso oferece meios de conexão com o mundo, levando os indivíduos a estarem constantemente em movimento, mesmo permanecendo no lugar onde se encontram. A internet também favorece novas formas de relações entre as pessoas, sendo que, a comunicação ocorre por intermédio de meios eletrônicos, a qualquer tempo, descartando outras formas de contato. A mídia, assim como a internet, possibilita também repassar

informações em um curto espaço de tempo em uma grande velocidade, permitindo a sensação de mobilidade. “O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundo para conquistá-lo” (BAUMAN, 1999, p. 85). Com isso, é preciso adaptar-se às novas transformações e refletir se as TIC estão sendo percebidas pelos alunos na sala de aula.

O avanço tecnológico e a globalização na pós-modernidade romperam fronteiras, tempo e espaço. As NT trouxeram um novo tipo de vida social: a sociedade de modernização, de consumo, da mídia, das redes sociais, dos espetáculos. Foi essa difusão do consumismo, real ou virtual, na era da globalização e do avanço tecnológico, que alimentou e levou ao supermercado cultural (HALL, 2004).

O sujeito tornou-se refém do consumo, da mídia, alienando-se cada vez mais, tendo seu comportamento violentamente afetado, particularmente o do jovem. A internet tornou-se aliada do aluno, por apresentar interfaces interativas e por permitir, pela agilidade e infinitas informações até em tempo real, a realização de várias tarefas concomitantes, a utilização de novas linguagens, um novo modo de pensar e agir, de ler e escrever, colocando-o num verdadeiro labirinto eletrônico e conduzindo-o ao afogamento no oceano de informações (ARAÚJO, 2007).

Com a inserção dos gêneros digitais ou e-gêneros (novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da internet como e-mails, chats, blogs, microblogs, fóruns de discussão, entre outros) no contexto escolar, as práticas de linguagem começam a sofrer transformações diante da rapidez das trocas comunicativas. A interação e a comunicação em massa passaram a ser em tempo real, independentes de tempo e espaço, rompendo fronteiras, desterritorializando (ORTIZ, 2003) o indivíduo. Tudo se tornou incerto. O sujeito passou a construir identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas (HALL, 2004), ou seja: os avanços tecnológicos impuseram novo ritmo e novo tempo para o sujeito, como também nova maneira de ver o mundo: a identidade do sujeito tornou-se mais complexa, provisória e híbrida. Por meio da internet e dos novos gêneros, o sujeito inseriu-se em várias sociedades, comunidades, em diversas culturas, disseminando ideias, projetos e sonhos em cooperação.

A inserção das TIC, na minha prática docente, ocorreu, principalmente, em função de lecionar em escolas particulares que investem em NT (lousas digitais, laboratórios de

informática equipados, softwares) e, conseqüentemente, solicitavam que os docentes não ficassem presos somente ao livro didático, ao quadro-negro. Em função disso, desenvolvi atividades utilizando as NT na educação, por exemplo: a leitura de Machado de Assis no ciberespaço, os alunos realizaram a leitura de três contos machadianos e elaboraram um site com características do autor, dos contos, das personagens; slides interativos (com hiperlinks, animações, vídeo, som) de análise e produção textual no laboratório de informática. Trabalhei, durante minha prática docente, na educação básica, diretamente com ferramentas tecnológicas (chat, fórum, blog, wiki), além de possuir na minha sala de aula uma lousa digital, facilitando o acesso aos mais diversos mecanismos; em função disso, propunha atividades de produção e leitura de gêneros digitais.

A trajetória histórica das primeiras tentativas de aplicação de tecnologias computacionais no espaço escolar é do início da década de 80, quando pesquisadores liderados pela Professora Léa Fagundes (UFRGS) iniciaram a pesquisar sobre a linguagem em Logo⁴ e suas aplicações nas dificuldades de aprendizagem de matemática. Varias iniciativas e projetos de intervenção no processo educacional utilizando tecnologias foram e vêm sendo implementados, entretanto a utilização desses equipamentos, tanto para escola como para o professor, ainda é um desafio.

Dessa forma, quando reflito sobre a inserção dos computadores na educação, sobre práticas calcadas na sua utilização, não me restrinjo apenas a isso, mas, enfoco, sobretudo sobre o olhar do aluno mediante as NT que estão presentes no contexto escolar. A iniciativa de realizar este estudo surgiu a partir da minha experiência como professora na educação básica somado com meu estudo no mestrado; agregado aos dados oficiais sobre TIC no ensino, e, sobretudo, com a inserção dos computadores e do acesso à internet na escola. Diante disso, a **questão de pesquisa** que procuro responder é: como os alunos percebem a presença das TIC no seu aprendizado, na sala de aula, na escola?

Reflexões e questionamentos foram surgindo e surgem ainda a respeito do uso das TIC na sala de aula. Reflexões que me fizeram e me fazem escutar, conversar com os protagonistas da educação – os alunos. Desde o meu ingresso como Professora, 2002,

⁴ É uma ferramenta destinada ao uso pedagógico.

sempre apresentei a preocupação de pensar no aluno, na sua realidade, em levar para sala de aula a realidade desses protagonistas, levar a cultura deles para o ambiente escolar.

A cultura, neste estudo, é entendida dentro de uma perspectiva sistemática, ou seja, quando se faz referência ao sistema de informações que um grupo de indivíduos, grupos sociais utilizam na interação com o seu meio ambiente (REBER, 1985). Neste estudo, os indivíduos, o grupo social são os Alunos e o meio ambiente é a Escola.

Para Bohn (2002), um dos fatos mais significativos da construção cultural é de os valores culturais levarem o meio social a fazer exigências sobre o comportamento dos indivíduos inseridos neste meio. A cultura pode ser entendida como o conjunto de significados, valores partilhados entre os sujeitos de determinado grupo localizado num tempo e espaço específicos.

Penso que seja relevante escutar os alunos e saber o que querem para dentro da sala de aula; muitas vezes, posso ter levado o que a Escola queria que eu levasse; como acontece em momentos em que os docentes se tornam reféns da Escola.

Esse contexto de reflexões, questionamentos, práticas motivou-me a ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), que ocorreu no primeiro semestre de 2011, como aluna especial na disciplina de Tópico Especial - Identidade Profissional: o professor e o aluno em jogo, ministrada pelo Professor Hilário I. Bohn. A partir das aprendizagens da disciplina, fui construindo reflexões acerca de o que significa ser aluno; como o aluno constitui o professor; como o aluno define Escola, até que ponto os meus alunos são sujeitos da futuridade, são influenciados pela mídia.

A partir das aprendizagens com os meus ex-alunos, adolescentes de 16 a 17 anos, das reflexões ocasionadas a partir da disciplina que participei como aluna especial, das conversas com o Professor Hilário, dos desafios enfrentados, dos empecilhos superados na sala de aula como docente, inúmeras e variadas questões despertaram e despertam o meu interesse: Como os alunos aprendem? Como gostariam de aprender? Quando é necessário o computador na Escola, no aprendizado? Qual é o papel do Professor na Escola? E no aprendizado dos alunos? Como os alunos definem Escola, Professor? Como os alunos enxergam o uso da tecnologia na Escola, no aprendizado? Essas questões fizeram tecer este

texto. Para isso, analisei as vozes dos aprendizes, os sentidos que tais vozes produzem e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem e aprendizagem.

Portanto, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar e interpretar o discurso de um grupo de alunos, da Educação Básica, da última série do Ensino Médio, de uma escola da rede particular do município de Pelotas/RS, quando são convidados a se posicionar sobre a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na sala de aula e no seu aprendizado.

Os **objetivos específicos** são:

- a. desvelar as representações de aluno, escola e professor que se constituem a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos.
- b. identificar o papel das TIC na sala de aula e no aprendizado dos alunos.

Não se pretendeu neste estudo a apreensão de todos os elementos do fenômeno estudado, mas a partir de suas múltiplas dimensões compreender: Como os alunos percebem as TIC no seu aprendizado? Quais as representações sociais de aluno, escola e professor? Quais imagens tais representações expressam?

A palavra representação está associada ao sentido de reprodução daquilo que se pensa. As representações sociais são expressões dos pensamentos dos indivíduos por meio de opiniões, atitudes, sentimentos e condutas, produzidas no cotidiano e tem como função promover a interação social (Cintrão e Correia, 2004, p. 203), ressaltam que o caráter social das representações contribui para os processos de formação de comportamentos.

De acordo com Reigota (1995, p.70):

[...] Assim, as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade.

As representações sociais constituem um caminho dialético entre o sujeito, entendido como aquele capaz de dar sentido às configurações simbólicas que se constituem como matéria-prima para o pensamento e as práticas sociais, e meio social, sem, no entanto, reduzi-los um ao outro.

Moscovici (1978) compreende a representação como o estudo que leva em consideração tanto uma face figurativa como uma face simbólica, reconhecidas como elementos tão indissociáveis como a frente e o verso de uma folha de papel. Ao destacá-lhes o desdobramento nessas duas faces, Moscovici (1978, p.65) afirma que elas fazem “(...) compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura”.

No nível individual, a relação entre as duas faces facilita o processo de apropriação das representações sociais que compreende a escolha, com base em critérios seletivos eleitos a partir das características, da tradição e das referências do grupo social, de informações acerca de um dado objeto social e, conseqüentemente, tornando familiar os elementos retidos.

A apropriação configura-se na imagem ou no “núcleo figurativo”, isto é, uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceitual de uma maneira visível” (Moscovici, 1978, p. 27), de modo que as ideias construídas são percebidas como algo concreto, objetivo ou evidente.

As representações sociais se fundam na história e na cultura e são manifestadas por meio da comunicação humana, que pressupõe o dialogismo, conforme Bakhtin. O homem, quando expressa suas representações individuais, integra suas ideias a uma rede de ideias de outros.

As representações sociais são mais ou menos consistentes ou mais ou menos bem estruturadas segundo os conhecimentos, as informações, ou seja, o universo sociocultural de que cada classe ou grupo dispõe. Essa reflexão, em Moscovici, remete ao conceito de “discurso concreto (enunciação)” e dialógico em Bakhtin (BAKHTIN, 1998, p. 86), cuja existência está condicionada à avaliação, crença ou descrença, à contestação ou aceitação do discurso de outrem.

As manifestações da imagem são sempre produções do sujeito que implicam a revelação do objeto ao próprio sujeito. As produções são realizadas a partir da decodificação de signos de determinada cultura e, ao mesmo tempo, da compreensão do sentido e da organização que são dados a esses. Tal como compreende Geertz (1989, p. 56):

a cultura é melhor vista não como um complexo de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos - como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) - para governar o comportamento. A segunda idéia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

O sentido das manifestações da imagem vai ser dado ao sujeito por meio do contexto e da rede de informações que ele possui. Ao representar, entrelaçam-se a um conjunto de conhecimentos advindos de informações do contexto sociocultural em que a situação ocorreu. Esse conjunto de conhecimentos que o sujeito tem sobre o tema e suas inferências, para Geertz (1989), trata do conceito de cultura. Geertz concebe o conceito de cultura constituído de significados transmitidos ao longo do tempo, em forma de símbolos que são herdados, com os quais os homens comunicam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades durante a vida.

Escolhi trabalhar com as representações que são construídas de aluno, escola e professor, dentro da sala de aula, por perceber as relações estabelecidas nas novas estruturas sociais, nas quais, muitas vezes, não existe um referencial sólido como exemplo a ser seguido, o que se têm são identidades fluidas e com valores mutantes.

Neste trabalho, procuro entender como alunos verbalizam como aprendem ou gostariam de aprender no contexto escolar, como definem o papel do Professor, da Escola, como percebem as TIC no aprendizado. Para isso, optei por utilizar a abordagem qualitativa, em função de ser a metodologia que se identifica mais com problemas sociais, experiências humanas e suas interpretações. Outra razão para essa escolha é que essa abordagem valoriza as pessoas, as suas vozes, ao invés de tratá-las como objetos (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa é situada, e tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. São as vozes dos alunos que constituem o mundo complexo da sala de aula que quero apreender neste estudo.

Para alcançar os objetivos, neste estudo, busquei entender como um grupo de alunos, adolescentes, da última série do ensino médio, de uma escola particular percebe a presença das TIC na sua vida escolar, visto que estão rodeados de NT tanto no ambiente

escolar como fora do contexto escolar. Para isso, organizou-se um grupo focal com objetivo de verificar se as TIC estão presentes no ambiente escolar e se trazem contribuições para a aprendizagem dos alunos.

É interessante compreender e entender quais os processos que envolvem o ato de aprender, como os alunos hoje aprendem, quais os fatores que influenciam esse processo. Será que o professor, a escola influenciam o aprendizado dos alunos? Ou os alunos pouco ou nada aprendem na escola como ocorreu com Bakhtin. O autor, ao criticar o ensino quando da fase de sua formação, em uma conversa com Duvakin enfatiza a experiência de aprender que teve: “Eu me formei estudando por conta própria. Tudo e sempre” (2008, p. 39). Essa declaração pode parecer um enunciado comum e familiar a muitos estudantes, em função das experiências escolares que tiveram.

Para chegar à expressão dos objetivos propostos, neste primeiro momento, discuto a escolha das TIC para refletir no contexto socioeducacional na Escola. A escola e a família são consideradas, tradicionalmente, polos de formação cultural e moral dos indivíduos. Todavia, não podemos excluir a participação e a presença das TIC na produção de sentidos e na alteração de hábitos. Um exemplo disso pode ser reconhecido na utilização da internet, que ampliou os horizontes de atuação dos sujeitos, oferecendo a eles novas possibilidades de acesso à informação, bem como situações novas para pensar as relações entre os indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade, as leis, o tempo e o espaço. Isso significa dizer que as TIC contribuem para gerar novas formas de cultura e, por extensão, uma nova compreensão de homem. Como nos argumenta Melo e Tosta (2008, p.55), “[...] a mídia compartilha, há mais de um século, com a escola e com a família, o processo educacional e a tarefa de socialização e de formação de sujeitos inscritos em um campo cultural, contrariando a tese da escola como instância privatista desses processos”.

Para pensarmos a educação, a escola e o aluno, não podemos desprezar os efeitos das TIC sobre o aluno. Se for importante a produção e a construção de conhecimento no processo de escolarização dos alunos, então temos que estar cientes de que o sujeito cognoscente tem experimentado outras formas de aquisição de informação e conhecimento, não escolares e não vinculadas necessariamente à escola, porém interferem diretamente na

estrutura organizacional dos processos de formação dos indivíduos, isto é, na composição de sua identidade e, em especial, na identidade do ofício de aluno.

O sujeito de conhecimento, hodiernamente, constrói um saber que o faz operar na sociedade e no mundo do trabalho, saber-fazer, e, ao mesmo tempo, configura seu saber-ser. As TIC não devem ser concebidas como meras ferramentas que potencializam a aprendizagem do aluno. Mas sim, reconhecidas como potencializadoras no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Pensar o papel das TIC no contexto escolar remete a questões acerca de sua incorporação às ações educativas formais e ao papel do professor frente às atuais demandas trazidas por essas tecnologias. A utilização de tecnologias digitais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista (ARRUDA, 2004), que gerou a organização de movimentos de mudanças pedagógicas, não apenas no Brasil, como também em outros países.

Segundo Lévy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada.

A era da informação e do conhecimento em que vivemos mostra-nos um mundo novo, onde o trabalho humano é feito pelas máquinas, cabendo ao professor a tarefa para a qual é insubstituível: ser criativo, ter boas ideias. Há algumas décadas, a era da informação vem sendo superada pela onda do conhecimento. Já que o aumento de informação disponibilizada pelos meios informatizados cresceu bastante, a questão agora está centrada em como gerir esse mundo de informações e retirar dele o subsídio para a tomada de decisão.

Relacionar as TIC à educação exige o reconhecimento de dois pontos, de acordo com Arruda (2004). Primeiro, as tecnologias digitais trazem possibilidades interativas para a educação, as quais, aparentemente, ainda não foram, genericamente, incorporadas às práticas docentes, independentemente da adoção, ou não, dessa nova linguagem. Tais possibilidades interativas podem trazer para a docência novos encaminhamentos quanto ao

processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. Compreendo que a utilização das TIC deva ser assumida como parte da cultura da sala de aula⁵.

Embora seja notória a importância atribuída a essas novas tecnologias no âmbito escolar, uma vez que chegam, por vezes, a ser utilizadas como estratégia de marketing por escolas privadas como pelo governo, ainda são desconhecidos os modos como essas tecnologias são apropriadas pelos professores e como são concebidas pelos alunos em sala de aula.

Em segundo lugar, como indica Arruda (2004), existe um descompasso entre o domínio que o docente apresenta dessas novas linguagens frente aos conhecimentos que seus alunos possuem. Esse ponto registra-se como um complicador a mais para o docente que, além de necessitar possuir um conhecimento específico acerca das possibilidades postas pela disciplina escolar a qual leciona, deverá também ser capaz de identificar as tecnologias digitais como linguagem favorecedora para apreensão da realidade.

Para atingir os objetivos propostos deste estudo, o trabalho foi organizado da seguinte forma: após a introdução - **Caminhada Inicial** - na qual busquei apresentar os interesses que motivaram a pesquisa, seus pressupostos e objetivos, segue o Capítulo 2, denominado **Um Olhar Reflexivo**, no qual estão fundamentadas noções e conceitos que sustentam as reflexões do presente estudo. Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos, assim denominados: (1) Aprendizagem de Alunos; (2) Representações do papel do Professor e da Escola na aprendizagem dos Alunos; (3) A presença das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e (4) A Linguagem pelo viés Bakhtiniano.

No primeiro, é feita uma abordagem à teoria sócio-construtivista de Vygotsky em virtude de o modelo de aprendizagem utilizado, neste estudo, ter como princípios básicos os conceitos subjacentes a essa teoria. Na seção seguinte, trago os Estudos Culturais (Bauman, 2005; HALL, 2004; Moita Lopes, 2002), em função de esta pesquisa focar as representações de aluno, escola e professor que são desveladas no discurso dos sujeitos deste estudo. Na terceira seção, faço uma reflexão sobre a inserção das TIC no ambiente escolar. Na última seção, trago conceitos-chave da Teoria Dialógica do Discurso

⁵ A cultura de sala de aula é “um conjunto de regras/leis/costumes que regulam os acontecimentos, as relações, as atividades da sala de aula.” (BOHN,2002, p.103)

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV) sobre a linguagem no pensamento do Círculo de Bakhtin, sobre concepção de sujeito e noções do dialogismo, entendo que essa teoria dê a sustentação para as análises e interpretação dos discursos, ao possibilitar a compreensão do como os sujeitos vão constituindo as suas identidades pelas vias dos processos interacionais discursivos.

No Capítulo 3 – **Em busca de um caminho metodológico** – apresento os procedimentos metodológicos, descrevo os sujeitos e a Escola onde os participantes estudavam, discuto o instrumento utilizado e explico como foi realizada a geração dos dados. Também apresento uma reflexão teórico-metodológica sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada, mais especificamente, numa abordagem bakhtiniana, focalizando a especificidade do objeto de pesquisa e a relação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa e problematizando a opção pelo Grupo Focal. Neste capítulo, também, explícito a proposta de análise e mostro como os dados foram organizados.

No Capítulo 4 – **As Vozes dos Alunos do Ensino Médio: análise e interpretação dos dados** –, analiso os dados obtidos. Discuto como os alunos aprendem, como gostariam de aprender, que representações de professor, escola e aluno são identificados no discurso dos participantes desta pesquisa e, de que maneira e como as TIC estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, na Conclusão - **De volta ao começo: reafirmando posições** sumário os resultados e apresento considerações sobre o estudo.

A **relevância desta pesquisa** pauta-se, dentre outras particularidades, em: (a) dar visibilidade à complexidade da inserção das TIC no contexto escolar, sobretudo, no processo de aprendizagem dos alunos; (b) vislumbrar a compreensão dessa complexidade pela escuta das vozes que constituem o discurso dos alunos do Ensino Médio; (c) atribuir sentido às vozes dos alunos na sua condição de enunciado, considerando as suas condições de produção e sua relação com outros enunciados.

Capítulo I

UM OLHAR REFLEXIVO

O eixo central, neste estudo, é uma reflexão sobre como os alunos aprendem, como gostariam de aprender, quais são os meios que influenciam a aprendizagem. Por isso, discuto, primeiramente, algumas contribuições de Vygotsky para o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1 APRENDIZAGEM DE ALUNOS

O ensino, que sempre deve ser orientado para o aprendizado do aluno, deve estar à altura das necessidades que a sociedade manifesta para que possa oferecer o aprendizado adequado a cada época e fazê-lo da melhor maneira. Os novos meios de comunicação mudam significativamente a cultura, e, por consequência, a educação (POSTAMAN, 1993; NORMAN, 1994). Por isso, quando escolhi conversar com os sujeitos deste estudo, despertava-me a curiosidade de saber como as TIC estavam presentes no processo de ensino e de aprendizagem, pois são jovens que tanto no ambiente escolar como fora desse ambiente estão acostumados a se comunicar de forma sincrônica, isto é, instantânea. Seja por mensagens de celular, por redes sociais, eles estão constantemente conectados.

O processo de ensino e de aprendizagem é visto de forma integrada à sociedade, à cultura na qual os membros dessa sociedade estão inseridos. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno no contexto atual, no qual a difusão de informações ocorre de forma acelerada, intensa em função dos avanços tecnológicos, têm mostrado novas necessidades e desafios à prática pedagógica. Considerando esse novo contexto, é notada a influência do meio e de todos os seus aparatos no que diz respeito à aprendizagem do aluno, bem como ao seu desenvolvimento.

Afinal, a aprendizagem não se restringe somente à sala de aula, ela deve ser construída em outros espaços socioculturais. Hoje, o conhecimento não está restrito a livros, ao professor, está disponível em rede (vídeos, curso online, redes sociais, telefone móvel). Diante dessas novas possibilidades de conhecimento, devemos entender como o aluno incita sua curiosidade, como vai à busca do conhecimento. Será que eles, alunos, conseguem encontrar, relacionar as informações que vão além da sala de aula, do professor, será que as TIC estão presentes na aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa?

O processo de ensino e de aprendizagem é entendido, neste estudo, na perspectiva do interacionismo sócio-histórico de Vygotsky. Para Oliveira (2006, p. 61), tendo como base o pensamento vygotkiano, “a escola tem um papel essencial na construção de ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”. Segundo Vygotsky (2003, p. 187), “a educação é o domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, da maneira essencial, todas as funções de conduta”.

Nesse sentido, é relevante saber como ocorre o processo de aprender e quem são os elementos que estão envolvidos nesse ato. Dessa maneira, faz-se necessário uma concepção de ensino e de aprendizagem como uma prática de caráter social, uma vez que, segundo Vygotsky (2003), a criança, no estágio de construção do seu aprendizado, desenvolve o seu intelecto a partir da interação social com materiais fornecidos pela cultura do universo daqueles que a cercam.

A teoria sociointeracionista defende a importância da interação do sujeito com o meio, numa postura não só ativa (que age sobre a realidade), mas ativa e interativa. A concepção de sujeito que nasce desta teoria é de um sujeito que constrói o seu conhecimento através da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social. A esse respeito, Luria recorda as palavras de Vygotsky (2003, p. 3) ao dizer que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”.

A teoria vygotskyana, mostra que o homem se constitui como ser humano graças às relações estabelecidas com o meio (com seus semelhantes). Tais relações só são possíveis de se concretizarem graças ao peculiar instrumento de interação humana, a linguagem. A esse respeito, Vygotsky (2007) destaca o eficaz papel da linguagem tanto na formação do pensamento quanto na formação do caráter do indivíduo.

A troca de aprendizados que se estabelecem entre sujeitos nos remete ao fato de que, desde nosso nascimento, somos dependentes dos outros e entramos em um processo histórico previamente constituído sob muitos aspectos; o qual nos permite uma construção pessoal de visão de mundo ao longo do nosso crescimento. Dessa forma, a história individual de cada homem se dá mediante uma relação ativa e interativa com seus semelhantes e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade que lhe é disponibilizado.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e oferece novos significados para a vida em sociedade, na qual atua como elemento indispensável.

Os professores, em suas práticas na sala de aula, devem priorizar o conteúdo pessoal histórico de cada aluno, mesmo antes de frequentar a escola. Visto que, cada aluno traz consigo interações com diferentes sujeitos e situações culturais diferentes; que, uma vez já internalizadas, processadas, fazem parte do seu conhecimento de mundo, o qual, conseqüentemente, o subsidiaria nas relações com outros sujeitos (professor, colegas de classe, diretor, ...).

Sendo a escola parte integrante da sociedade na qual nos encontramos inseridos e que assume, entre outros, o papel de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, desempenha, também, a responsabilidade de proporcionar adequação ao estudante no universo educacional, criando mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua, para toda a vida. Seguindo a linha de pensamento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos princípios basilares da teoria em questão, Vygotsky definiu:

Zona de Desenvolvimento Proximal representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma

"zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o estudante consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida" (Vygotsky, 2003, p. 4).

Vygotsky destacou que a principal característica do ensino é que ele cria a ZDP estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento. Assim a ZDP é uma ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar seus resultados.

Segundo Vygotsky, o aprendizado pode ser definido como:

um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as ZDP (2007, p. 103).

Tendo em vista a ZDP, a escola deverá identificar o nível de desenvolvimento dos seus estudantes e direcionar o ensino em vista do aprimoramento e desencadeamento de novos conhecimentos e habilidades.

Vygotsky traz em seus estudos o conceito que pode ser utilizado para compreender como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação do/a professor/a ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica: trata-se do conceito de ZDP.

Para Vygotsky, o bom ensino é aquele que baseia as suas intervenções pensando no que o sujeito está em fase de maturação, isto é, o que está na zona de desenvolvimento proximal. "O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado." (VYGOSTKY, 2003, p. 130). O professor tem de estar atento àquilo que o aluno ainda está em fase de apreensão. As atividades de aprendizagem são sempre as que trabalham com os aprendizados ainda não totalmente conquistados pelos alunos.

Vygotsky também coloca como um fator importante para o trabalho do professor que esse entenda, de forma clara, a formação dos conceitos pelos alunos. Assim, divide

conceito em duas categorias: a primeira, os conceitos espontâneos, que são aqueles construídos aleatoriamente ao longo da vida, e os conceitos científicos, os que necessitam de um processo especial para a sua assimilação. Para ele:

os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo que os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceito não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos (VYGOTSKY, 2003, p. 108).

Desse modo, os conceitos formados a partir da experimentação própria dos indivíduos foram denominados de conceitos espontâneos e aqueles surgidos após um trabalho formal de aprendizagem são os conceitos científicos. Por essa razão, os estudos desse autor partem da perspectiva de que o professor auxilia na formação dos conceitos científicos. Assim, para a internalização desse, deve-se promover o aprendizado de uma forma que permita uma maior experimentação, possibilitando ao aluno poder assimilar seus processos da forma mais natural possível.

Para Vygotsky, a elaboração de métodos eficazes de ensino para os alunos só é possível quando se entende o desenvolvimento da formação de conceitos científicos. Para isso, inicialmente é necessário saber que:

um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 2003, p. 104).

O mero treino de habilidades não trará para os alunos grandes avanços em seu processo de aprendizagem. É necessário um trabalho que se preocupe com as condições reais de desenvolvimento dos alunos, focando naquilo que ainda não foi internalizado.

Para Vygotsky, o ensino que tenha como foco uma transmissão direta de conceitos é ineficiente. Para ele, o professor que baseia seu trabalho nessa passagem direta não conseguirá obter bons resultados, o máximo que irá conseguir são alunos que repetem o que foi aprendido sem que haja uma internalização do conceito utilizado, o que acaba por

ser um aprendizado totalmente vazio e sem significado para a vida do sujeito (VYGOTSKY, 2003).

Vygotsky salienta a valorização dos anos escolares. Isso se deve ao fato de considerar tal período da vida como ideal para formação de conceitos, promovendo maior facilidade para apreender as operações que exigem consciência e controle deliberado. Essas operações são responsáveis pela facilitação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Uma justificativa dada para essa facilidade se deve ao fato de o aluno, em idade escolar, já estar apropriado da linguagem, possuindo uma introspecção verbalizada que permite uma percepção mais adequada dos seus próprios processos psíquicos (VYGOTSKY, 2007).

O auxílio do adulto, do professor, do colega em sala de aula é algo que, nos vários estudos de Vygotsky, evidencia a sua importância para a formação de conceitos. Para ele, a intervenção de um sujeito mais experiente conduz os aprendizes a um lugar mais privilegiado de aprendizagem, pois a interação com esse permite o contato antecipado com a resolução de problemas. Também, é só através da interação do adulto que se pode identificar a zona de desenvolvimento proximal de um sujeito.

No que se refere à sala de aula, o trabalho pedagógico conduz o aluno a encontrar soluções eficazes para os problemas propostos. Desse modo, o professor, ao indicar as respostas ao aluno, colabora e muito na formação de conceitos por parte dos alunos. Assim, o material desenvolvido pelo professor deve promover uma ampla gama de recursos que permita ao estudante entrar em contato com os problemas, suas possíveis soluções e formas de praticá-las, podendo, assim, formar conceitos científicos (VYGOTSKY, 2007).

Os estudos desenvolvidos por Vygotsky reconhecem a importância do desenvolvimento para a aprendizagem e que a sua relação é de interdependência, isto é, a aprendizagem necessita de certo grau de maturação do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o impele para que avance.

Vygotsky ressalta a importância das interações sociais, remete à ideia da mediação e da internalização como aspectos essenciais para a aprendizagem, afirmando que a formação do conhecimento ocorre a partir de um processo de interação entre as pessoas.

Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que o aluno, em contato social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Introduzindo as práticas culturalmente

estabelecidas, vai amadurecendo, deixando para trás as formas mais elementares de pensamento para as formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Nesse sentido, o autor destaca a importância do outro no processo de formação do conhecimento, e também na formação do próprio sujeito e de suas formas de agir. Ele afirma que todas as funções no desenvolvimento do aluno aparecem duas vezes: no nível social, e depois no nível individual, isto é, acontece primeiramente entre pessoas e depois no interior do aluno.

As relações humanas formam a base do objeto de conhecimento, pois essas só existem a partir de seu uso social. Sendo assim, é a partir de um processo de interação com a sociedade, através da mediação feita através do outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É a partir desse processo de mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Logo, são as experiências vividas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando a qualidade do objeto internalizado. Dessa forma, toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que tece entre alunos, professores, conteúdos escolares.

Segundo Vygotsky (2003, p.75): “No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livres e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento”. O professor deve mostrar os caminhos e as oportunidades para que o aluno construa a base do seu conhecimento tornando-se assim um sujeito autônomo e independente.

Conhecer os alunos partindo da realidade em que vivem, aproveitando as experiências que eles possuem e colocando os alunos em contato uns com os outros, criando parcerias e estimulando a cooperação faz com que o aluno se sinta mais seguro a participar das aulas.

Ao refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, considero dois atores de extrema importância: o aluno, como agente ativo e participativo do processo da sua aprendizagem, e o professor como agente na mediação entre o aluno e a

busca por novos conhecimentos. O aluno é responsável pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos.

Como as informações, as TIC estão ao alcance de todos e de diferentes maneiras, não cabe mais ao professor a função de repassá-las, mas sim, de mediar a organização para que as mesmas façam sentido para os alunos. Nesse contexto, o professor precisa reconstruir o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, deixar de ser o transmissor de conteúdos e atuar como mediador, criando situações significativas que favoreçam aos seus alunos condições de se apropriarem de um conhecimento.

1.2 REPRESENTAÇÕES DO PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Entendo a identidade como uma construção que, através de linguagem e práticas, trabalha no sentido de estabilizar aquilo que é naturalmente constituído pela incompletude e pela heterogeneidade. Este estudo procurou refletir sobre as representações de professor, escola e aluno a partir da análise discursiva de dizeres dos alunos sobre a inserção das TIC no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste tópico, busco contribuições teóricas de Bauman (2005), Hall (2004) e Moita Lopes (2002) sobre os estudos de identidade para analisar as vozes dos alunos envolvidos na relação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

Bauman (2005), em sua obra *Identidade*, explica sobre as possíveis “identidades”, sentimentos de pertencimento a determinadas comunidades, círculos culturais e nação. O autor trabalha a ideia de que o pertencimento ou a identidade na “modernidade líquida” não são definitivos nem tão sólidos, mas negociáveis e revogáveis, tudo depende das decisões que o indivíduo toma, do caminho que percorre e da maneira como age.

Na obra “*Identidade na pós-modernidade*”, Hall discorre sobre o fato de a identidade não ser biológica e, por serem construídas historicamente, as velhas identidades que por muito tempo deram unicidade e estabilidade aos indivíduos na sociedade vêm-se desfragmentando, fazendo surgir novas identidades e abalando as referências do indivíduo.

Para Hall (2004), se mantivermos a mesma identidade durante todo o percurso da vida, é porque construímos uma história cômoda de nós mesmos, pois essa identidade unificada, completa e coerente é pura fantasia. No contexto escolar, ocorre a mudança de identidade, para que haja uma aceitação e reestruturação daquele sujeito que outrora se portava de determinada maneira, mas que, ao se deparar com uma nova situação, precisa se adequar e se identificar com o novo ambiente e com os indivíduos envolvidos nele, agindo de acordo com as exigências desse ambiente. Na percepção individual ou coletiva da identidade, a cultura exerce um papel central para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada grupo humano.

É através das interações com o outro que a nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela. Dessa maneira, a identidade não é descoberta, é inventada, é construída na relação social com o outro.

É a presença do outro com o qual nos engajamos no discurso que, em última análise, conforma o que dizemos, o que fazemos e como nos vemos à luz do que o outro significa para nós. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

As interações em que somos produzidos constituem relações de poder assimétricas, nas quais os sujeitos no topo da hierarquia de poder influem mais decisivamente na produção dos outros. O modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social. As identidades não são livremente escolhidas, mas sim inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Ressalta-se, assim, a importância da categoria poder na construção social das identidades.

O caráter assimétrico das interações transforma o processo de identificação em poderoso instrumento de estratificação. Bauman (2005) é incisivo ao afirmar que num dos polos da hierarquia global estão os que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos independentemente, escolhendo-as no amplo leque de ofertas que se lhes

descortina. No outro polo, amontoam-se os que estão impedidos de escolherem suas identidades, os que não podem manifestar suas preferências e que terminam por aceitar identidades determinadas pelos que detêm o poder. “Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam ...” (BAUMAN, 2005, p. 44).

Bauman localiza, ainda, nas regiões mais inferiores da hierarquia de poder, as pessoas às quais se nega de fato a possibilidade de reivindicar uma identidade distinta da classificação que lhes é atribuída e imposta. Trata-se de uma subclasse: quem nela se situa não tem o direito de ambicionar qualquer outra identidade. É banido do “espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (*ibid.*, p. 46).

Considerando que os adolescentes que se encontram na escola ainda não foram de todo excluídos das oportunidades de rever, selecionar e reivindicar suas identidades; considerando ainda a relevância da escola na vida desses indivíduos, talvez caiba reiterar, apoiando-nos em Moita Lopes (2002, p. 37), que “as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e as dos outros”. Ou seja, as identidades sociais construídas na escola podem ser talvez relevantes na vida dos indivíduos quando, em outras práticas discursivas, suas identidades forem desafiadas, reexperienciadas ou reposicionadas.

A presença do outro é vista, então, como fator central na determinação de quem somos. Nas práticas discursivas com os outros, construímos nossas identidades. Nas interações com os outros, transbordam tensões entre inclusão e exclusão.

Moita Lopes (2002) defende que os significados que construímos em sala de aula possuem papel fundamental na definição de nossas identidades sociais. Segundo o autor, embora não estejamos acostumados a pensar nossas práticas em sala de aula em relação a contextos sociais mais amplos, a maneira como alunos e professores se posicionam nesse ambiente tem influência na maneira como eles se posicionam em práticas discursivas em outros espaços. Além disso, como aponta Santana (2003), não podemos negar o fato de que a escola é fortemente influenciada pelo que acontece nas esferas mais amplas da sociedade. Nesse sentido, os significados que são construídos em sala de aula por professores e alunos são tanto influenciados por outros significados/discursos que circulam em outras esferas da

vida social como também influenciam na maneira como esses sujeitos atuam e constroem significados nessas esferas mais amplas.

Em se tratando do processo de (re)construção de nossas identidades sociais, a escola assume um lugar de destaque, uma vez que, por ser um dos primeiros espaços no qual os sujeitos têm acesso a discursos identitários diferentes daqueles vividos na família, os significados ali construídos podem nos ajudar a legitimar ou questionar certas identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). Além disso, como argumenta Veiga-Neto (2007), a escola tem-se mostrado a instituição social mais poderosa na articulação entre saberes e poderes.

No entanto, segundo Moita Lopes (2002), o caráter social e discursivo das nossas identidades, bem como das nossas diferenças, é geralmente ignorado no ambiente escolar, o que nos faz pensar que estamos atuando em um “vácuo social”, apagando, assim, nossas marcas sócio-históricas e impedindo que vejamos o discurso como uma ferramenta de transformação da vida social. Por outro lado, a ação discursiva concebida como prática de co-construção de significados não ocorre em uma espécie de vácuo social, de forma autônoma. Antes, ela ocorre em situações sócio-historicamente definidas que determinam de alguma forma quem são nossos parceiros nas trocas discursivas e como devemos nos posicionar frente a eles. Dessa forma, o discurso em sala de aula, assim como qualquer outra prática discursiva, é sempre marcado por contingências sócio-históricas particulares que, de certa forma, definem as relações de poder ali exercidas e as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos, nesse caso, professores e alunos.

As salas de aula são ambientes privilegiados onde alunos e professores encontram-se engajados em discursos que possibilitam a (re)construção de suas identidades sociais. A escola é um espaço onde os alunos terão a oportunidade de (re)pensar e (re)construir suas identidades com base nas identidades dos colegas. Dessa forma, os professores devem “promover uma maior participação dos(as) alunos(as) durante suas aulas, criando oportunidades para que possam (re)construir seus próprios significados, suas próprias ideias sobre si próprios e o mundo social em que vivem” (DUTRA, 2003, p. 136).

Como a escola é um ambiente no qual existem vários tipos de pessoas, há, portanto vários tipos de identidades. Fazendo com que os seus frequentadores se reconheçam no

novo espaço frequentado e assumam um modelo de identidade que seja condizente ao estabelecido pelo grupo, no intuito de ser aceito. Para Bauman (2005, p. 96),

em nosso mundo fluído, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter.

Não fazer parte de um determinado grupo, ou não pertencer a ele na atual estrutura societal, é algo que traz constrangimentos e dificuldades nas relações escolares, pois, alunos e professores que não se enquadram nas ditas regras estabelecidas têm de enfrentar situações hostis como falta de direito quanto à exposição de suas opiniões.

Ainda, segundo Bauman,

para a maioria de nós, portanto a ‘comunidade’ é um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado ou odiado, amado e odiado, atraente ou repulsivo, atraente e repulsivo. Uma das mais apavorantes, perturbadoras e enervantes das muitas escolhas ambivalentes com que nós, habitantes do líquido mundo moderno, diariamente nos defrontamos. (BAUMAN, 2005, p. 68)

Alguns alunos se sentem como se não pertencessem ao contexto escolar que frequentam, por não conseguirem se enquadrar às ditas regras estabelecidas por professores e coordenação pedagógica.

É inegável que, desde o nascimento, somos condicionados e influenciados por modelos e exemplos de outros seres humanos, isto ocorre pelo fato de sermos influenciados pela sociedade e pela cultura da qual fazemos parte.

Para Hall (2004, p. 38),

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Sendo assim, atitudes como identificar preferências, conhecer-se e reconhecer limites são ações que se iniciam desde o início de nossas vivências e têm o seu término no final de nossas vidas.

Na construção da identidade de cada aluno, a escola tem fundamental importância, por ser o local onde os indivíduos estão mais disponíveis à aprendizagem, e pelo fato de o aluno identificar-se com o modelo de ser humano que lhe é apresentado, seja na postura do professor ou de seus colegas. Através do trabalho desenvolvido pelos educadores, ocorre a estimulação no aluno para uma longa caminhada de construção de um modelo de identidade que beneficie o grupo social.

É importante que o professor atuante e participante do processo de construção da identidade dos estudantes promova situações nas quais cada um reconheça suas particularidades e interaja com seus colegas, respeitando as diferenças de cada um.

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização de mudanças em nível profissional e comportamental. Como o ensino não pode e não deve ser algo estático, é preciso lembrar que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é, também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo, se bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar coletivo e pessoal.

Para Hall (2004, p. 49-50),

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

É de suma importância a presença de professores, que têm amor pela profissão que exercem, comprometidos com a produção do conhecimento para benefício social, e que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais para a nação.

Uma relação respeitosa estabelecida entre a identidade dos professores e a identidade dos alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos estudantes, uma vez que essa

relação é uma “via de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2004, p.21).

Concluo a seção pelo exposto, sendo de suma importância a existência de confiança, afetividade, empatia e respeito entre professores e alunos nas suas diferentes identidades culturais constituídas, para que se desenvolva da melhor forma o processo de ensino e de aprendizagem.

1.3 A PRESENÇA DAS TIC NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Pensar escola é refletir sobre os sujeitos que a ela pertencem, sejam professores ou alunos, ambos têm sua importância. O ambiente escolar representa um ciclo, dentro o qual está presente a realidade do educando e para tal deve ser aproveitada para que a escola possa assim fazer sentido na vivência do mesmo. O processo de ensino e de aprendizagem está diretamente ligado a esse ciclo, que também atua na construção da autonomia e criticidade dos alunos. Esse senso crítico deve ser estimulado para que os alunos possam buscar a essência das TIC que lhes são passadas e então atuar como cidadãos críticos ativos na sociedade.

As TIC vêm, cada vez mais, sendo inseridas no cotidiano escolar, seja pela inserção de lousas digitais, das diversas mídias ou ainda pelos equipamentos. Os alunos do século XXI possuem uma nova identidade, os mesmos já têm habilidades quanto ao uso das TIC, mesmo que para entretenimento; o maior desafio dos docentes é, pois, ofertar aos discentes um direcionamento pedagógico.

Os alunos recebem diariamente uma gama de informação por meio dos veículos de comunicação, como a internet, TV. O aluno nem precisa ir à escola para buscar as

informações, porém não consegue filtrar as informações que são pertinentes para o seu desenvolvimento intelectual, social e profissional (COSTA, 2009, p. 135).

As TIC vêm assumindo um papel significativo no ambiente educacional, auxiliando os alunos a uma melhor assimilação e socialização de conteúdos. Segundo Kenski, 2007, “Educação e tecnologias são indissociáveis”, quando bem utilizados provocam alterações dos comportamentos de professores e alunos levando assim ao êxito da prática pedagógica. As TIC empregadas com um bom direcionamento possibilitarão não somente aos alunos da atualidade, mas também das próximas gerações, maior expressividade com as práticas aplicadas, maior criticidade no que diz respeito às mídias digitais e permitirá ainda um maior domínio e interesse nas aulas.

As TIC abrangem o conjunto de recursos tecnológicos que propiciam agilidade no processo de comunicação, transmissão e distribuição de informações, notícias e conhecimentos, ou seja, as TIC são “o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005, p. 21). O computador, os celulares, entre outros, são exemplos de TIC que estão presentes diariamente na vida dos alunos.

Considerando que as diversas tecnologias são tão comuns no nosso cotidiano e presentes no cotidiano escolar e instituem um novo estado de cultura, faz-se necessário refletir como os alunos as relacionam com o seu aprendizado.

Com o advento do uso da tecnologia em diversos ramos da sociedade, houve mudanças na cultura, na economia, sobretudo, na educação. A entrada dos computadores nas escolas é resultado da era das grandes inovações tecnológicas e isso modificou o cenário escolar. Um novo cenário se sobrepõe na sala de aula rodeada de instrumentos e ferramentas tecnológicas. Esse novo contexto exigiu do educador novas práticas pedagógicas e uma constante busca pelo aprender, pelo conhecimento para proporcionar condições de aprendizagem para os alunos.

As TIC criaram um novo paradigma social, chamado como sociedade da informação ou sociedade em rede (CASTELLS, 2003), sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2003) ou sociedade da aprendizagem (POZO, 2004). Essa nova sociedade, onde as informações são intensas, rápidas, sempre em mudanças; uma sociedade sem território, sem fronteiras, onde

não há barreira de tempo e espaço para as pessoas se comunicarem. Tudo isso ocasionou novas maneiras de aprender, em que a escola deixa de ser o local principal e exclusivo para a construção do conhecimento dos alunos.

Com o desenvolvimento das NT, surgiu uma geração interativa formada por alunos que compartilham um grau relevante de aprimoramento das TIC. O acesso à internet, celulares, redes sociais ocasionou oportunidades e mudanças para o ensino; em função disso, muitas escolas adotaram as novas tecnologias para melhorar o aprendizado dos seus discentes. Esse novo aluno, categorizado por Prensky (2005), Estefenon e Eisenstein (2008), Veen e Vrakking (2009), Trilling e Fadel (2010) com termos diversos como “Nativos Digitais”, “Homo Zappiens”, “Geração Instantânea”, “Geração da Rede”, “Cibergeração”, “Geração Y, Z...” ou, “Geração Digital” estão crescendo na rede, assumem comportamentos que se projetam diretamente no uso da língua, como: imediatismo interacional, tolerância ao diferente e autonomia na aprendizagem.

Os alunos da geração digital possuem tais comportamentos, uma vez que é nato neles a agilidade no manuseio do teclado do computador para participarem de formas de interação na rede online, visto que a demora na resposta pode acarretar perda no turno da fala, em bate-papos nas redes sociais. Em função disso, é preciso contribuir de maneira atuante e efetiva nas conversas; para isso, escrevem de forma mais esquemática e funcional possível – o imediatismo funcional. Como interagir necessita escrever rápido para não perder a discussão em andamento, gera outras formas de anotar as palavras – tolerância ao diferente. Favorecidos pela liberdade de expressão e pela tolerância ao diferente, os alunos testam novas formas de verbalização, regulando o formato de sua escrita a cada nova atuação de comunicação verbal – autonomia de aprendizagem.

A era digital, segundo Guzzi (2010, p. 26), transformou os setores da vida individual e da sociedade ao ponto em que ampliou, principalmente, através das redes virtuais o acesso à informação e diminuiu as barreiras da comunicação, o que possibilitou a globalização. Por outro lado, diante dessas conexões muitos conceitos rapidamente tornam-se desatualizados.

Os termos nativos digitais e imigrantes digitais foram criados por Prensky (2005). Aqueles nascidos depois de 1980, quando iniciava o domínio das tecnologias digitais são

chamados nativos digitais. Possuem acesso e habilidades para lidar com as novas tecnologias. Cada vez mais precocemente os jovens e crianças dominam as TIC, desse modo eles interagem através de uma cultura comum e de um modo bem diferente dos tempos passados.

Essa nova geração de nativos digitais possui uma identidade virtual, pois passam a maior parte do tempo conectados através das redes sociais, blogs, jogos online, em meio às inovações tecnológicas. Nesses espaços, socializam, expressam-se criativamente e compartilham ideias e novidades. Desse modo, muitos nativos digitais não distinguem o online do offline e, diante dessa realidade virtual, aparecem as preocupações, em especial, dos pais e professores referente à segurança e privacidade dos nativos no ciberespaço.

Entre os pais e professores que buscam aprender a lidar com esses novos desafios impostos pela transformação na era digital, localizamos muitos “colonizadores digitais” e “imigrantes digitais”.

Os autores Palfrey e Gasser (2011, p. 13) caracterizam os colonizadores digitais como pessoas mais velhas, as quais estão desde o início da era digital, mas cresceram em um mundo analógico e vêm contribuindo para a evolução tecnológica, continuam conectados e sofisticados no uso das tecnologias, porém baseados nas formas tradicionais e analógicas da interação. Como exemplo, é possível citar Bill Gates, criador de um dos maiores softwares utilizados, porém nascido antes da década de 80, ou seja, não pode ser caracterizado como nativo digital conforme definição dos autores acima citados.

Os imigrantes digitais são definidos por Palfrey e Gasser (2011, p. 13) como menos familiarizados com o ambiente digital, os quais aprenderam ao longo da vida a utilizar as tecnologias como e-mails e redes sociais.

Os imigrantes nasceram em outro meio, não dominado pelas tecnologias digitais, seu modo de aprender foi outro. Dessa forma, a convivência entre nativos e imigrantes pode ser conflitante. A formação do professor imigrante diverge da forma como seus alunos, nativos digitais, percebem o conhecimento e o meio em que vivem.

Tori (2010, p. 18), ao descrever o posicionamento de Prensky (2005) sobre nativos e imigrantes digitais, relata que os estudantes, nativos digitais, são ensinados por professores

imigrantes, os quais advêm de uma cultura pré-internet e muitas vezes não valorizam ou trabalham as características dos nativos.

A mente dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não-linear (TORI, 2010 p. 218).

Trabalhar com os criativos nativos digitais, de modo a prender sua atenção na construção do conhecimento de maneira significativa, em meio a tantas inovações e informações que a era digital proporciona, é um desafio para o professor que muitas vezes não domina essas tecnologias.

A web 2.0⁶, conhecida como a nova versão da web, reformulou o mundo virtual. Segundo Tori (2010, p. 217) “as aplicações da web 2.0 vem-se disseminando com muita rapidez e criando uma nova cultura. Os estudantes já estão usufruindo dessa tecnologia cotidianamente”, ou seja, há a ampliação do acesso às informações, o que permite que os nativos cheguem à sala de aula conectados às tecnologias, e as escolas e professores encontram-se desafiados a conviver com essa nova realidade.

As exigências da educação frente à era digital tornam-se mais complexas e envolvem mudanças no paradigma de cada professor e também das escolas. Considerando que o momento exige uma quebra de paradigmas dentro do contexto educacional, cabe a contribuição de Behrens (2007, p.41) a qual leva à reflexão que as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula será determinante no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na era digital.

Adaptar-se às novas e complexas demandas educacionais originárias das novas tecnologias exige do professor inovação. Segundo Guerreiro (2006, p. 99) “inovação é a

⁶ O termo Web 2.0, não está relacionado como uma nova tecnologia, mas como uma atitude, uma nova forma de perceber a rede mundial de computadores (O'REILLY, 2005). O conceito de Web 2.0 trata a Web como uma plataforma potencializadora da interação, da colaboração e da cooperação entre seus usuários.

capacidade de ver de outro modo, com outro olhar, o objeto já observado e descrito por muitos”, que exige criatividade e mudança de paradigmas no processo de formação e de trabalho do professor.

A presença da tecnologia na sala de aula não é garantia de aprendizagem. É necessário planejamento e intervenções em cada momento do processo de ensino. Não adianta ter tablets disponíveis aos alunos se não forem proporcionados momentos de reflexões sobre leitura e escrita. As TIC devem possibilitar que os aprendizes produzam informação para atuar como sujeitos ativos, produtores do conhecimento.

Diante dessas novas formas de aprender, é necessário que a Escola faça o aluno compreender que a internet, por ser uma mídia que tem como eixo central a liberdade de expressão, é um espaço democrático, onde se pode e deve empregar a língua de modo livre e moldada ao gênero que se precisa utilizar nas diversas ocasiões de navegação.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de refletir sobre as TIC, principalmente, no contexto escolar, visto que a escola é responsável por proporcionar práticas que estimulem a criatividade e o senso crítico dos alunos e isso pode ser contemplado com o uso eficaz das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Com o advento das TIC, surgem novas possibilidades de ensino e de aprendizagem nesse contexto tecnológico, o professor precisa se apropriar das ferramentas que a Internet lhe oferece, a fim de potencializar o seu trabalho em sala de aula. As tecnologias, cada vez mais, contribuirão para a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa, uma vez que a Internet abrange uma gama ilimitada de informações atualizadas e, além disso, está muito presente na vida de todos nós, mediando nossas relações e promovendo nosso desenvolvimento intelectual e profissional.

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação das TIC parece se encontrar no fato de que o ensino dominante na escola é centrado no professor. O ensino dito tradicional, definido aqui como aquele onde o docente transmite a informação, numa participação ativa, e o aluno a recebe, numa participação passiva ainda predomina na educação.

Na realidade, o ensino tradicional alcançou, ao longo dos anos, o objetivo de educar os indivíduos, isso pode ser comprovado pelos avanços científicos e sociais que foram

alcançados. Nas últimas décadas, o cenário educativo vem mudando, seguindo a trajetória da mudança da sociedade industrial para a sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, também denominada sociedade em rede (CASTELLS, 1999, pp. 67-118). A escola acaba refletindo com o devido tempo as mudanças ocorridas na sociedade em que ela está inserida. Um dos principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TIC são a organização e a cultura tradicionais da escola.

A teoria bakhtiniana, ao considerar indissociável a relação entre as atividades humanas e o uso da linguagem, oferece importantes subsídios epistemológicos para esta pesquisa.

1.4 A LINGUAGEM PELO VIÉS BAKHTINIANO

Imbuídos das noções marxistas da primazia da vida vivida, do real concreto, e da origem da formação da consciência (SOBRAL, 2008), Bakhtin é reconhecido como precursor de um pensamento filosófico acerca da concepção socioideológica da linguagem, cuja produção entendida na perspectiva da enunciação ressalta a natureza social dos discursos. A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin (de acordo com Rodrigues (2005) é o termo atribuído pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Voloshinov, Medvedev, entre outros) postula sua natureza dialógica, social e histórica, sustenta e articula os conceitos teóricos e metodológicos interligados nesta pesquisa.

Sobral (2008, p. 124) menciona um fundo filosófico comum nos estudos desenvolvidos pelo grupo de Bakhtin para diferentes objetos: a recusa de idealismos e de objetivismos. As teses do Círculo, segundo ele, buscam não perder de vista as relações constitutivas entre o geral e o particular, o universal e o singular, o mundo sensível e o mundo inteligível, o eu e o outro. De acordo com Brait (2006, p. 22), o pensamento de Bakhtin permite observar a linguagem como sendo uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, considerando sua inserção histórica, social e cultural por meio dela.

O fundamento da linguagem para Bakhtin situa-se na dinâmica das relações dialógicas que são relações de sentido estabelecidas entre enunciados na comunicação verbal. Os interlocutores são indivíduos heterogêneos, constituídos e imersos nessas relações sociais historicamente estabelecidas e delas participando de forma ativa e responsiva. Conforme explica Faraco (2003, p. 107), essas inúmeras relações são materializadas semioticamente; “os sujeitos se constituem e vivem numa emaranhada rede de signos”.

Assim, o signo, de acordo com a teoria bakhtiniana, além da materialidade (física e social), recebe uma avaliação valorativa; ele não existe apenas como parte de uma realidade, refletindo e refratando numa visão socialmente determinada uma outra realidade. O signo “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2004 p. 32). Ou seja, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má etc. Para Bakhtin, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica; enfatiza: “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2004 p. 33). Argumenta que o signo e todas as ações, reações e novos signos que ele produz no meio social circundante surgem na experiência exterior; sustenta que a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. A consciência, para Bakhtin, adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. A lógica da consciência, segundo ele, é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. O fenômeno ideológico, em decorrência do aspecto semiótico e do papel da comunicação continua no processo interativo, evidencia-se de forma mais clara e completa na linguagem.

Do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é sempre orientada em função do interlocutor, haja vista que ela procede de alguém e também se dirige a alguém. A palavra é um signo ideológico por natureza e constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 113)

Bakhtin afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. É na sua função de signo que encontramos a sua essência, pois a sua circulação pode ocorrer em toda esfera da atividade humana, preenchendo qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Além disso, ela é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana.

A possibilidade de interiorização da palavra, outro aspecto destacado por Bakhtin, pode ser entendida como a possibilidade de apropriação daquilo que resulta na compreensão do diálogo entre as palavras da consciência (discurso interior) com outras palavras que circulam no meio social, tornando o signo parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Bakhtin diz que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Bakhtin (2004 [1929]) afirma que, em um enunciado não são simplesmente palavras que ouvimos, porém verdades ou mentiras, coisas boas ou más, pois é assim que compreendemos as palavras e reagimos somente àquelas que causam em nós ressonâncias ideológicas (esferas institucionalizadas e formalizadas) ou referentes à vida (esferas referentes à vida cotidiana). “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 95).

Bakhtin situa o diálogo numa dimensão mais ampla que o de uma mera comunicação em voz alta, entre indivíduos, considerando-o como todo o tipo de comunicação verbal. O dialogismo diz respeito tanto ao diálogo entre interlocutores, entre o eu e o outro, ambos os seres sociais, quanto ao permanente diálogo entre os discursos que dão contornos a uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Uma significação da palavra diálogo, segundo Faraco (2003, pp. 66-67), remete à “solução de conflitos”, a “entendimento”, a “consenso”; contudo as relações dialógicas podem resultar em convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa. De acordo com esse autor, as relações dialógicas para o Círculo de Bakhtin são espaços de tensão entre enunciados.

Nas relações dialógicas, que ocorrem no encontro de enunciados, por meio da linguagem, muitas vozes estão presentes. Os enunciados são determinados pelas condições reais da enunciação, considerando a situação social mais imediata e o contexto social mais amplo em que elas acontecem. Os componentes da situação social mais imediata, segundo

Brait e Melo (2008, p. 67), incluem o horizonte social comum dos interlocutores (a unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação pelos coenunciadores e a avaliação que eles fazem sobre a mesma. As autoras comentam que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o enunciado e as particularidades de sua enunciação, o verbal e não-verbal, presentes na situação de interação, fazem parte de um contexto maior histórico e se vinculam tanto a enunciados, discursos, sujeitos etc. anteriores a esse enunciado específico quanto ao que ele posteriormente projeta.

Bakhtin concebe a língua como objeto social, do que deriva a consideração de que importa para o locutor e para o interlocutor a língua em contextos de uso concretos, não como um sistema fechado de normas e inflexível (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 2000 [1929]). A essa consideração relaciona-se o conceito de enunciação, que advém da interação de dois sujeitos socialmente situados; sua estrutura é determinada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo. Define da seguinte forma a enunciação:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 112).

O enunciado, compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade base da língua vista na sua condição de discurso, quer tratemos do discurso interior (diálogo consigo mesmo), quer tratemos do discurso exterior. Para Bakhtin (2004 [1929]), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem mesmo pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, sendo que a interação verbal é realizada através da enunciação.

Na teoria dialógica da linguagem, o enunciado é a unidade do discurso e todo discurso é dialógico, já que a palavra não é inédita, uma vez que ela recupera, acrescenta e modifica o já-dito. Para o autor:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (BAKHTIN, 2003 a [1979], pp. 274-275).

Adotando essa concepção de linguagem, compreendo que todo enunciado é um evento único e que pode ser citado, contestado, retomado. Os limites do enunciado são definidos pela “alternância dos sujeitos do discurso”, ou seja, o enunciado do outro (resposta ou até mesmo o silêncio, que é uma resposta também) serve como limite para o meu enunciado. É observando um diálogo real que se percebem as alternâncias dos sujeitos do discurso de maneira mais explícita, tratadas por Bakhtin (2003 a [1979]) como réplicas. Os interlocutores são parceiros de um diálogo, que, por sua vez, é a forma clássica da comunicação discursiva.

No que diz respeito aos sujeitos, Sobral (2008, p. 23) nos leva a compreender que o Círculo não os considera “apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos”; a proposta do Círculo, segundo o autor, “implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso”.

Sobral (2008, p. 25) esclarece que o Círculo destaca o sujeito como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. O autor menciona que a ênfase no aspecto situado e não repetível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda arquitetura dialógica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido.

Sobral destaca outro aspecto à questão do ato: a relação entre o sensível e o inteligível – que, para o Círculo, estão integrados. O sensível refere-se ao mundo dado; o inteligível diz respeito à apreensão do mundo. O autor diz que “a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização

concreta do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, do outro, a organização do conteúdo do ato”.

Os enunciados são heterogêneos, incorporam muitas vozes. Bakhtin (2000, p. 291) diz que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Faraco (2003, p. 83) menciona que o Círculo não nega a singularidade, pois cada indivíduo ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que responde às suas condições objetivas de modo diferente.

Faraco (2003) deixa claro que a multidão de vozes sociais caracteriza a heteroglossia (ou plurilinguismo) – evidenciando a profunda estratificação da realidade da linguagem – e que para Bakhtin importa mais a dialogização das vozes sociais. Nos contínuos embates entre essas vozes (a heteroglossia dialogizada) atuam forças centrípetas (centralizadoras, monologizadoras), que tentam se impor à heteroglossia, e forças centrífugas (opostas, que resistem à monologização e ampliam a heteroglossia). Faraco (Ibidem, pp. 67; 81) nos leva a observar que Bakhtin mostra a presença do exercício do poder entre as vozes que circulam socialmente. É nesse ambiente heterogêneo que o sujeito vai se constituindo discursivamente; o mundo interior apresenta-se como “uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social”.

Para Bakhtin (2003a[1979]), a alternância dos sujeitos do discurso “emoldura” o enunciado, criando para ele a massa firme. Essa alternância é uma das características constitutivas do enunciado. Outra característica é a expressividade, que está ligada à posição axiológica do autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva. A expressividade é um aspecto constitutivo do enunciado e fora dele não existe, pois a palavra e a oração como unidades da língua, vista como sistema, são desprovidas de entonação expressiva.

Uma terceira característica, que torna possível a compreensão e a atribuição de uma resposta ao enunciado dentro de uma situação real de comunicação, é a conclusibilidade, considerada pelo autor como uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Diante do enunciado do outro, o interlocutor, que percebe nitidamente o fim do enunciado, toma uma atitude responsiva. Para Bakhtin (2003), a conclusibilidade é

determinada por categorias específicas e interligadas: a exauribilidade do objeto e do sentido (o que pode ser dito em determinada situação); a vontade discursiva do falante (sua intenção) e os gêneros do discurso.

Neste estudo, compreendo que a comunicação discursiva dos meus sujeitos, dez alunos, acontece através de enunciados. Esses enunciados, inseridos em uma situação de comunicação, possuem “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003 a [1979], p. 282) para sua constituição. Essas formas estáveis de enunciados são denominadas por Bakhtin de gêneros do discurso. Segundo o autor, falamos somente através de determinados gêneros do discurso, pois todos os nossos enunciados são balizados pelos gêneros. Até mesmo nas conversas mais descontraídas moldamos/orientamos nosso discurso por gêneros, sejam eles mais estáveis ou mais flexíveis. Os gêneros do discurso nos são dados praticamente da mesma forma que a língua materna nos é dada, por isso dispomos de um amplo repertório de gêneros orais ou escritos, mesmo sem nos darmos conta desse fato. Bakhtin ainda explica que:

as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 a [1979], p. 283).

Para Rodrigues (2005, p. 164), “o que constitui um gênero (segundo a concepção do Círculo) é a sua ligação com uma situação social de interação e não suas propriedades formais.” Assim sendo, o gênero não é algo acabado, pois surge das atividades humanas, que estão em constante mudança. Bakhtin (2003 a [1979]) também estabelece diferença entre os gêneros *primários* e os *secundários*, diferenças observáveis nas esferas sociais em que os gêneros se realizam.

Os primários, para Bakhtin (2003 a [1979]), são aqueles ligados à esfera cotidiana de interação, como uma conversa num contexto familiar, por exemplo. Já os secundários estão

ligados às esferas formalizadas e sistematizadas, como, por exemplo, o romance, da esfera da arte; o artigo científico, da esfera da ciência; a notícia, da esfera do jornalismo, entre outros.

Cada esfera social dá origem aos seus próprios gêneros. Os gêneros do discurso estão ligados às atividades humanas e se constituem a partir delas; esse fato explica sua flexibilidade e plasticidade, pois as atividades humanas são complexas e as mudanças são constantes.

O emprego da língua enquanto estrutura e comunicação verbal é marcado ideologicamente no interior de Gêneros Discursivos organizados em forma de enunciados, que refletem as condições específicas de cada campo de atividade humana, através de elementos como o conteúdo, estilo e estrutura composicional. Quando nos inserimos em um determinado campo linguístico, não aprendemos somente a língua, enquanto sistema, mas determinadas formas de organizações discursivas regularmente estáveis, denominadas Gêneros do Discurso. Os gêneros são tão inesgotáveis e ricos quanto o seu emprego. À medida que o ser humano organiza atividades estruturadas de trabalho, cria formas discursivas no interior de tal atividade, como: o diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, e outras.

Determinada função e condição da comunicação discursiva, de um campo de atividade, gera um determinado gênero e esse gera determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, e composicionais relativamente estáveis que orientam a construção do conjunto do gênero.

É importante salientar aqui a situação dialógica do **grupo focal** como prática social, já que se utilizou essa metodologia para geração dos dados neste estudo. O grupo focal não é uma condição de entrevista grupal, mas um ambiente de discussão onde o grupo esclarece pontos de vista, analisa, infere, critica, cria perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente. A importância encontra-se sobre a interação do grupo e não sobre as perguntas e respostas entre moderador e membros do mesmo, pois o interesse não é somente sobre o que pensam as pessoas envolvidas, mas o que expressam, como pensam e expressam e por que pensam e expressam de tal maneira.

O interesse é na situação de gênero desencadeada pelo grupo focal que, ao extrapolar ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão sentido a novas inferências, perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos.

Embora a situação dialógica do grupo focal se diferencie de outras situações grupais, como a entrevista coletiva, segue regras e funções de uma situação de gênero, em que os diálogos perdem sua relação com o contexto da comunicação ordinária, adquirindo matizes do novo contexto, cujo papel do moderador (pesquisador) é deixar claro aos participantes que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento; o que se espera são variados pontos de vista, não consensos.

Os alunos, ao participarem do grupo focal, assumem, conforme Bakhtin (2003), uma posição responsiva:

[...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Essa posição que o ouvinte, e não só o ouvinte, mas também os leitores tomam, ao ser simultânea, é denominada como uma ativa posição responsiva. Bakhtin (2003) enfatiza também que a compreensão responsiva do que foi ouvido pode se realizar de maneira imediata através de uma ação, mas pode também permanecer de quando em quando como uma compreensão responsiva silenciada. O autor denomina essa compreensão como: compreensão responsiva de efeito retardado. Para o Bakhtin “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (2003, p. 272).

A compreensão de que a interação humana se dá através dos gêneros e que há um vínculo indissociável entre gênero e enunciados pode possibilitar a realização de uma análise

mais abrangente sobre a constituição dos dez alunos participantes da pesquisa. Neste estudo, o objetivo é analisar, refletir o discurso dos alunos do ensino médio no que se refere à sua aprendizagem, às TIC no contexto escolar. Para isso, é necessário retomar como o discurso é abordado pelo Círculo de Bakhtin.

Na obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, Bakhtin (1998 [1934-35]) enfatiza as diferenças entre o discurso na poesia e na prosa romanesca e, nesse processo, constrói os conceitos de *discurso* e de *dialogismo*. Para o autor, o discurso revela o fenômeno da dialogicidade interna do enunciado. Ainda, segundo ele, o enunciado se move em duas direções: a do discurso já-dito do outro e a da reação-resposta do outro:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com os discursos de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998 [1934-1935], p. 88).

O discurso do outro é de extrema importância na concepção bakhtiniana. Segundo o autor, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003 a [1979], p. 294). O discurso é pleno de palavras dos outros; essas palavras (enunciados) dos outros trazem consigo sua expressão e o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Também é importante ressaltar a importância do outro a quem dirigimos nossa palavra, pois nossos enunciados sempre estão endereçados a alguém, seja uma pessoa, um grupo de pessoas ou qualquer outro destinatário.

Bakhtin (2003), em sua obra intitulada *Problemas da Poética de Dostoiévski*, publicada pela primeira vez em 1929, fez uma análise do discurso literário dostoiévskiano, e, já naquela época, postulava a criação de um novo grupo de disciplinas no campo da linguagem, que nomeou como *metalinguística*. Esse conjunto de disciplinas contemplaria o estudo do discurso, ou seja, a língua em sua integridade viva e concreta. Tanto a metalinguística quanto a linguística (lembramos que Bakhtin faz referência à linguística de sua época) teriam como objeto de estudo o mesmo *fenômeno concreto, complexo e multifacético*: o discurso, porém elas o estudariam sob diferentes aspectos e pontos de vista. Para o autor, na linguagem enquanto objeto de estudo da linguística, não há quaisquer

relações dialógicas, pois essas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua, entre os elementos do “texto” num enfoque extremamente linguístico e nem mesmo há relações dialógicas entre os textos estudados somente sob uma perspectiva linguística (o texto visto na sua imanência). Para o autor:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do *discurso dialógico* e estuda suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o *discurso dialógico*, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 209).

Bakhtin (2003) situa a análise que fez do discurso dostoiievskiano na metalinguística, entendendo-a como *um estudo ainda não constituído em disciplinas particulares definidas*; a metalinguística se ocuparia daqueles aspectos da vida do discurso ignorados pela linguística da época. Caberia a essas novas disciplinas o estudo da língua em sua integridade viva e concreta, considerando também as relações dialógicas, que são extralinguísticas e não podem ser separadas do campo do discurso.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 209)

O tema *discurso* é central nas obras do Círculo de Bakhtin, que define a linguagem como histórica, social e ideológica. Para Brait (2006), tal concepção de linguagem, ou seja, de construção e produção de sentidos, está apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, conforme já dito anteriormente, Bakhtin define o discurso como objeto *concreto, complexo e multifacético*. Vale salientar também que, para o autor, as relações dialógicas são extralinguísticas. A abordagem do discurso, nas obras do Círculo, não pode acontecer apenas de uma perspectiva interna ou apenas externa à língua, pois, quando excluimos uma dessas perspectivas, perdemos o ponto de vista dialógico, central para o pensamento bakhtiniano. Para o autor:

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 210).

O discurso bivocal é o objeto principal do exame que Bakhtin faz do discurso dostoievskiano. Ele surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra. Para o autor, a linguística desconhece esse discurso, porém ele deveria tornar-se objeto principal de estudo da metalinguística. Entre os casos de discurso bivocal, Bakhtin (2004 [1929], p. 211-222) cita o *skaz*, caracterizado como uma orientação para o discurso do outro. O autor também cita o discurso parodístico, ou seja, a paródia como um exemplo de introdução da voz do outro no discurso do falante.

Na vida cotidiana, o emprego do discurso alheio de forma irônica e até mesmo ambígua. Segundo o autor, esse tipo de discurso é também empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. Esse tipo de emprego do discurso do outro de maneira irônica e ambígua é comum também em nosso discurso diário. Bakhtin exemplifica isso quando diz o seguinte:

Ao discurso parodístico é análogo o emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro, pois também nesses casos esse discurso é empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida. Indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 222)

Há bivocalidade quando introduzimos as palavras alheias às nossas, revestindo-as de algo novo, algo que vem do acento valorativo que atribuímos a elas, da nossa própria compreensão e da nossa avaliação. Inúmeras vezes, utilizamos a palavra do outro como se fosse nossa própria palavra, tomamos o enunciado alheio e o cobrimos com nossas intenções. Isso se confirma quando Bakhtin afirma o seguinte:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro

em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último revestimos terceiras de nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 223)

Algumas palavras são tão marcadas que causam certo estranhamento quando são apropriadas. Para Bakhtin (2004 [1929]), esse processo de apropriação e submissão de palavras alheias às nossas próprias intenções é complexo, já que a linguagem não é um meio neutro, uma vez que está povoada de intenções do outro.

Compreendo que a linguagem não pode ser concebida como homogênea, imutável, fechada e transparente. E na perspectiva bakhtiniana, é dinâmica, dialógica, heterogênea, opaca e inseparável do fluxo da comunicação verbal. Devido a esse caráter, é que ela possibilita leituras diferentes do mesmo evento. Sendo assim, o viés bakhtiniano orienta o olhar que empreendo aos dizeres dos sujeitos.

A escolha de Bakhtin e seu Círculo, para dialogar nesta pesquisa, deve-se ao fato de que o autor e seu Círculo concebem a linguagem como heterogênea, dinâmica e múltipla. Tal concepção de linguagem ilumina estudos que trabalham com a linguagem em situação real e concreta de uso, como no caso do **Grupo Focal**, em que o sentido é construído na interação. Além disso, os pressupostos bakhtinianos auxiliam a olhar o outro não como um objeto de pesquisa, mas como um sujeito, singular e irrepetível, que tem vez e voz, que se inscreve em um conjunto de valores, crenças e ideologias, que estão em consonância e dissonância com a voz da pesquisadora e com outras vozes sociais/discursivas.

Capítulo II

EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

Apresento, neste capítulo, os procedimentos metodológicos considerados para o seu desenvolvimento, os quais foram assim organizados: tipo de pesquisa, como foi planejada, a seleção e a caracterização dos sujeitos investigados, o instrumento e a forma de geração dos dados e, finalmente, os procedimentos de análise e interpretação.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Dentre os inúmeros desafios que envolvem a realização de uma pesquisa, a escolha da metodologia e das técnicas utilizadas para investigar o objeto do estudo assume um significado especial, pois são elas que tornam visível e dão forma ao fenômeno estudado. Nas pesquisas de natureza qualitativa, uma das técnicas de geração de dados empregada é o Grupo Focal, que tem suas raízes nas entrevistas realizadas com grupos. Os trabalhos conduzidos por Paul Lazarsfeld e Robert Merton, no início dos anos 1940, são considerados como um marco para o desenvolvimento dessa técnica. Nas pesquisas sociais, somente a partir dos anos 80, os grupos focais começaram a ser amplamente utilizados como uma ferramenta básica para coletar dados em investigações na área da saúde (VANLANDINGHAN e TRUJILLO, 2002) e também nas relacionadas a questões de saúde reprodutiva e sexualidade (KNODEL E PRAMUALRATANA 1987; MIRANDA-RIBEIRO, 1997; OTOIDE, ORONSAYE E OKONOFUA, 2001).

A escolha por realizar um grupo focal se deu em função dessa metodologia proporcionar uma discussão estruturada para obter informação de um grupo. Uma vez que o objetivo do grupo focal é recolher informação sobre os sentimentos, valores e ideias das pessoas, e não obter consenso, nem tomar decisões.

Outro motivo da realização do grupo focal é que essa metodologia pode ser definida como uma técnica de investigação que tem por objetivo extrair dados descritivos de um grupo, no caso deste estudo, dos alunos do Ensino Médio, e sua base está na interação que ocorre entre os participantes, a qual se dá durante a discussão de um tema de interesse do investigador.

O grupo focal, portanto, faz uso da interação grupal para produzir dados e apreender fatos que poderiam ser menos acessíveis sem a interação encontrada no grupo (BENDER E EWBANK, 1994; MORGAN, 1988). Essa técnica pode ser uma fonte efetiva de dados para estudos que se propõem a investigar normas sociais, expectativas, valores e crenças (ULIN ET AL., 2002). Além disso, ela pode ser empregada para ampliar o entendimento que o pesquisador possui a respeito da dinâmica das atitudes, opiniões, motivações e preocupações expressas por indivíduos que integram um determinado grupo (KNODEL, HAVANON e NAPAPORN, 1988; MIRANDA-RIBEIRO, 1997).

Ao apontar que “todo texto é significativo”, podemos resgatar o conceito de enunciado (BAKHTIN, 2004), unidade real da comunicação discursiva, que está situado sócio-historicamente e que é delimitado pela alternância de sujeitos do discurso (sujeitos que podem ser o autor e o leitor); essa unidade real, que é concreta e única, relaciona-se com enunciados alheios (que podem ser os proferidos pelo professor ou pelos colegas ou também os que os alunos já conhecem, pelo fato de fazerem parte de seus conhecimentos prévios); sendo pleno de significação, possibilita uma réplica, isto é, no processo de compreensão, corresponde-se a uma série de palavras do aluno a cada elemento da enunciação (linguístico e extralinguístico), de modo que, quanto mais relações forem feitas, mais profunda e real será a compreensão sobre a qual se formará uma apreciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132).

Assim, no grupo focal, o aluno torna-se sujeito dessa comunicação, compreendendo o que foi enunciado pelos colegas e elaborando um enunciado próprio com sua apreciação valorativa (concordando, discordando, criticando), que será sua réplica ativa. Não se trata de uma simples opinião (“eu acho que...”), mas de perceber como aprendem, que meios influem sua aprendizagem e como as TIC estão presentes nesse processo de ensino e aprendizagem.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo Bakhtin, a palavra se dirige a um interlocutor. Para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro, os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirigirão sua palavra.

Bender e Ewbank (1994) apontam duas possibilidades sobre a seleção dos participantes no grupo focal: podem ser selecionados tanto por meio de estratégias aleatórias como por meio de estratégias de conveniência. Os participantes deste estudo foram selecionados por meio de estratégia de conveniência, são dez alunos: sete meninas, três meninos, de faixa etária de 16 a 17 anos, alunos da última série do Ensino Médio, de uma escola particular, no município de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, os quais estudavam na mesma turma desde a oitava série do Ensino Fundamental.

O convite para os alunos participarem da pesquisa ocorreu durante uma visita que fiz à Escola no primeiro semestre de 2011. Primeiramente, conversei com a Direção e Coordenação Pedagógica, que autorizaram a conversa com os alunos (Anexo B). Após, conversei com os alunos do último ano do Ensino Médio. Situei os alunos de que fazia doutorado, do tema de interesse na minha tese e os convidei para participar. O grupo de alunos que faz parte da geração de dados manifestou interesse imediatamente; no mesmo momento do convite combinamos a nossa conversa, que ocorreu no segundo semestre de 2011. Os sujeitos optaram por conversar na casa de uma das participantes, justificando que seria mais acolhedor para mim e para eles. Meu objetivo, quando aceitei realizar o Grupo Focal na casa da aluna, era criar um ambiente amistoso, onde os participantes se sentissem livres para expressar suas opiniões sem se preocuparem comigo ou com os colegas do grupo caso não concordassem com suas ideias.

Além do convívio diário no ambiente escolar, os alunos também convivem fora da escola, há um laço afetivo entre eles bem visível - isso é interessante quando se realiza um grupo focal - visto que é necessário selecionar participantes que tenham algo a dizer uns

para os outros durante a realização de um grupo, e que se sintam confortáveis na presença dos demais integrantes (KNODEL, PRAMUALRATANA E HAVANON, 1988; MORGAN, 1988).

O critério utilizado para a escolha dos participantes justifica-se por estarem cursando, na época da coleta dos dados (2011), a última série do Ensino Médio, supõe-se que os alunos nessa série têm mais experiências do que aqueles que estão nas séries anteriores. Também porque fui professora, nos anos de 2009 e 2010, desses discentes, acompanhando, portanto, boa parte da trajetória de formação desses alunos.

Outro critério para escolha dos alunos, deste estudo, é a familiarização com as TIC. A cultura dos participantes desta pesquisa como usuários das redes sociais, site de busca está muito presente no contexto extraescolar; seus hábitos (isso foi observado no período que fui professora deles) revelam a prática de utilizar a comunicação informatizada como entretenimento e como informação. Esta realidade converge com o objetivo principal deste trabalho, que é identificar como as TIC estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos.

É importante destacar ainda que todos os alunos participantes da pesquisa foram informados previamente sobre a natureza e finalidade do trabalho como prevê Creswell (1998), autorizando o uso das informações, através de um termo de consentimento (Anexo A).

Essa atitude se justifica, segundo o autor citado, por considerar importante que o propósito do trabalho seja explicitado logo no início dos contatos para evitar frustrações por parte dos participantes, além de se caracterizar como uma atitude ética e de respeito para com os mesmos. Além disso, foi pedida autorização prévia para que nosso encontro fosse gravado em áudio (Anexo B).

Para efeito de identificação dos autores de cada excerto que reproduzirei ao longo da análise dos dados a título de exemplificação das inferências feitas por mim e, ao mesmo tempo, para preservar os meus informantes conforme recomendado por Creswell (1998), e, sobretudo, conforme foi acordado com os alunos, farei uso do primeiro nome de cada sujeito. Sendo assim, chamarei os alunos de Andressa, Bira, Carol, Cássia, Érica, Frederico, João, Nicoline, Tiago e Valentina.

2.3 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO ONDE OS ALUNOS ESTUDAVAM

A escola⁷ onde os alunos estudavam foi criada em 1995 com o propósito de oferecer um Ensino Médio mais qualificado à cidade de Pelotas e região, com aulas em dois turnos, e uma equipe de profissionais capacitada para preparar o aluno para o ingresso às universidades brasileiras e ao mercado de trabalho. Essa proposta inovadora de ensino diferenciado fez com que a procura de vagas fosse intensa e os alunos multiplicados a cada ano.

A Escola em que os participantes estudavam, isso é constatado, pois lecionei na escola durante três anos, possui uma proposta de um Ensino Médio com aulas em dois turnos, e uma equipe de profissionais para preparar o aluno para o ingresso às universidades brasileiras. A Escola tem como foco "estar sempre à frente" em suas ações; em função disso, foi a primeira escola do município de Pelotas a inserir nas salas de aula lousas digitais.

A lousa digital é um dispositivo eletrônico que permite transformar a superfície de quadros brancos e projetores comuns em superfícies digitais interativas. É um sistema tecnológico, geralmente composto de um computador, um projetor e um dispositivo de controle de cursor que permite uma superfície de projeto de conteúdos digitais interativos em um formato adequado para o grupo.

Por meio da lousa, é possível utilizar esses elementos, permitindo ao professor o desenvolvimento de oportunidades de ensino que motivem e envolvam os alunos durante o processo de aprendizagem. A tecnologia pode ser utilizada para criar um ambiente de motivação em sala de aula, onde os alunos estão engajados na aprendizagem. Em suas pesquisas sobre o uso de lousas digitais em salas de aula do Ensino Médio, Beeland (2002) verificou que o envolvimento e o desempenho dos alunos melhoraram consideravelmente com o uso da lousa digital. Segundo Beeland (2002), o ensino mediado pela lousa digital proporciona uma interação bidirecional entre o professor ou o aluno e o meio. Tal nível de interação permite uma gama maior de participação do aluno, levando a um estado crescente

⁷ Os dados referentes à escola, onde os sujeitos desta pesquisa estudavam, foram retirados do site da instituição no ano de 2011.

de envolvimento e a um ambiente de aprendizagem reforçada, além de atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

As lousas digitais são responsáveis por dar vida aos conteúdos; com ela, o professor não somente projeta textos e arquivos na tela, como também movimentar figuras, possibilita a execução de animações em flash, utiliza recursos sonoros, acessa a Internet e pode, inclusive, anotar considerações e conduzir a aula com o auxílio de marcadores ou canetas especiais.

Ao penetrar no cotidiano da escola onde os alunos estudavam, observa-se um cenário rodeado de NT como presença de lousas digitais na sala de aula, laboratórios de informática equipados (computadores novos, acesso a internet banda larga, ambiente climatizado, equipamentos multimídia de imagem e som, softwares específicos para o desenvolvimento de pesquisa, sendo todos licenciados e atualizados, necessários para as atividades acadêmicas, bem como equipados com softwares didáticos), além de acesso à internet em todos os espaços da instituição. Dentro das salas de aula dos sujeitos desta pesquisa, há equipamentos como datashow, par de caixas de som, netbooks, lousa digital que estão disponíveis aos docentes, rede WI-FI, cujo uso é restrito aos professores. Além disso, a Coordenação Pedagógica é enfática com os professores para utilizarem o laboratório de informática, a lousa digital e prepararem aulas interativas (com a utilização de imagens, som, hiperlinks, etc.).

2.4 GERAÇÃO DOS DADOS

Como pesquisadora, minha função durante a realização do grupo focal foi como sugere Coimbra (2003, p. 220), a de um moderador, “fornecendo o tópico e deixando os participantes falarem, interrompendo minimamente, apenas para dar continuidade ao assunto”. Para tanto, elaborarei um material com questionamentos com o intuito de fomentar as discussões do grupo focal (Anexo D).

Ressel et al. (2008) nos dizem que, embora tendo sido primeiramente descrito em 1926 nas Ciências Sociais, a técnica do grupo focal permaneceu marginalizada por algum

tempo em relação a outros instrumentos de geração de dados, tais como a observação participativa e a entrevista individual. No entanto, mais recentemente, a partir da década de 80, o grupo focal ganhou força nas Ciências Sociais e Humanas, sendo hoje um instrumento bastante utilizado em pesquisas na Antropologia, Sociologia, na Educação, como também na Linguística Aplicada.

Uma das características mais salientes desse instrumento de geração de dados apontado por Morgan (1998, p. 30) é sua flexibilidade em relação a outros instrumentos, tais como o questionário, por exemplo. A realização do grupo focal permite que novas questões surjam no decorrer das discussões, tornando o tema da pesquisa ainda mais complexo à medida que aponta para detalhes que poderiam não ter sido pensados anteriormente pelo pesquisador. Essa flexibilidade na maneira como as questões são levantadas e discutidas em cada grupo implica no fato de que a natureza das respostas dadas pode variar bastante de um grupo para outro ou até mesmo dentro do mesmo grupo. Consequentemente, a análise dos dados gerados através desse instrumento envolve, segundo o autor há pouco citado, “um processo mais subjetivo de escutar e fazer sentido sobre o que foi dito nos grupos” (loc. cit.).

Ressel et al. (2008, p. 780) assinalam como outra característica do grupo focal a potencialidade desse tipo de instrumento na criação de um ambiente de descontração que favorece “trocas, descobertas e participações coletivas”. A ideia de coletividade, de fato, é bastante importante, sendo que, no caso da presente pesquisa, a decisão pela utilização do grupo focal como instrumento de geração de dados se justifica, entre outros fatores, pelo fato de que os indivíduos, por estarem em um grupo que já lhes é familiar (estudam na mesma escola e na mesma turma), podem se sentir mais à vontade para falar.

Tendo em vista que o grupo focal proporciona laços de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos participantes e entre os sujeitos participantes entre si, Morgan (1998) sugere que esse instrumento de geração de dados pode ser entendido como uma maneira de escutar e aprender com o outro. Devo ressaltar que entendo o grupo focal como uma prática sociodiscursiva, na qual os participantes estão agindo no mundo através da linguagem. Tal perspectiva dialoga, por sua vez, com a visão da narrativa enquanto performance, na qual o discurso é visto como sendo co-construído, além de apontar para o

pesquisador como coparticipante do evento discursivo no qual as narrativas são contadas, sendo que sua influência nesse processo é inevitável. Com relação a isso, adoto um posicionamento que não presume qualquer neutralidade ou objetividade de sua parte. Pelo contrário, minhas ações discursivas revelam meu interesse acerca do tema da minha pesquisa.

Meu papel, enquanto moderadora do grupo, era encorajá-los à interação, deixando-os à vontade e proporcionando momentos para que todos pudessem se expressar (MORGAN, 1988). De acordo com Moore (2004), o moderador possui certa flexibilidade para trabalhar as questões que emergem durante a realização do grupo.

A conversa com os alunos ocorreu na casa de umas das participantes do grupo. Ficamos todos na sala, os móveis (sofá e cadeiras) dispostos em círculo. No início do grupo, apresentei a ideia da conversa, o porquê estávamos ali, agradei por estarem colaborando e deixei claro que gostaria que todos falassem e manifestassem sua opinião. O encontro ocorreu sábado à tardinha em setembro de 2011 durante 3h52 min., os participantes estavam receptivos e curiosos para saber sobre o que iríamos conversar, sobre o que seriam questionados. Embora tivesse um roteiro (Anexo D) pré-estabelecido, respeitei sempre o fluxo natural da discussão, deixando que questões não contempladas no roteiro, mas relevantes para a discussão, fossem tratadas e discutidas pelos participantes. A conversa realizada foi gravada com a anuência dos participantes, da escola (Anexo A) e da Direção Pedagógica (Anexo B) e posteriormente transcrita (Anexo E).

O roteiro utilizado no encontro foi desenvolvido em função dos objetivos deste estudo e as questões elaboradas para atingir os objetivos propostos incluíam perguntas relacionadas à aprendizagem, escola, professor, computadores, internet, leitura, redes sociais. O roteiro elaborado serviu como um guia para a discussão, havendo flexibilidade para incorporar questões de interesse para o estudo, trazidas pelos participantes, mas que não haviam sido contempladas no referido documento. O material coletado foi transcrito por um profissional especializado e revisado por mim.

Para apresentar os resultados obtidos no grupo focal, optei por indicar a fala de cada participante pelo seu primeiro nome, optei também por apresentar as falas das participantes sem correções de erros de concordância. Assim sendo, no que concerne à geração dos

dados, a realização do Grupo focal e a transcrições realizadas com dez alunos participantes da pesquisa constituem os dados de pesquisa.

2.5 TRATAMENTOS DOS DADOS – ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O pesquisador não colhe dados, mas produz, organiza um ambiente propício para geração dos dados, depois que marca posição e atribui sentido ao que fala. E na busca por compreender “sentido ao vivido verbalmente...” (FARACO, 2003, p. 27), pelos alunos do Ensino Médio de uma escola particular, no que diz respeito às suas concepções de aprendizagem e TIC, optei pelos estudos Bakhtinianos como pressupostos de um olhar teórico-metodológico.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa culminam na importância de se considerar a situação de produção da enunciação. Essa situação de produção é desencadeada pela escolha da dinâmica do grupo focal como gênero discursivo, em que se encontram as múltiplas vozes que se falam e se calam nos discursos dos alunos. Para tanto, o grupo focal é o procedimento de pesquisa organizado a partir da dialogicidade da interação discursiva dos alunos.

A pesquisa é ancorada no paradigma qualitativo como perspectiva metodológica, na qual se baseia a geração dos dados; os pressupostos teóricos são provenientes dos estudos do Círculo de Bakhtin e dos estudos identitários. Na sequência, será delineado o percurso metodológico particular desta pesquisa, no que se refere à interpretação dos dados.

A partir dos conceitos centrais do pensamento bakhtiniano e do método sociológico apontado pelos membros do Círculo de Bakhtin, Brait (2006) defende que é possível estabelecer uma teoria/análise dialógica do discurso, cujo procedimento analítico essencial é “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um corpus discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2006, p. 24).

Como o objeto de investigação é o discurso dos alunos, assume-se como desenho particular desta pesquisa a análise dialógica do discurso, procurando seguir seus fundamentos gerais, que consistem em “não aplicar conceitos a fim de compreender um

discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24).

É importante observar, detalhada e cautelosamente, o que os participantes contam uns aos outros: fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam.

Buscou-se compreender o discurso dos alunos e seus elos discursivos a partir dos temas propostos pelo grupo focal. A partir dos tópicos organizadores (Quadro I), foi possível perceber e compreender os elos discursivos presentes em seus discursos e como se dá a interface desses elos com a perspectiva de como aprendem, que meios influenciam sua aprendizagem e como as TIC estão presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, delimitaram-se como elementos conceituais na análise dos discursos a atitude responsiva dos sujeitos frente à situação do grupo focal, à conclusibilidade e a alternância dos mesmos, bem como ao contexto histórico nos quais esses alunos estão inseridos.

Três tópicos organizadores (Quadro I) puderam ser identificados neste estudo. Estes tópicos têm como eixo a aprendizagem. Além disso, tais tópicos de análise podem ser vistas como as variáveis que fundamentam o estudo, sendo que em alguns casos são dependentes e, em outros, independentes. Nessa inter-relação das categorias, é preciso compreender que elas não são estanques nem levam a conjuntos disjuntos de objeto de investigação, mas projetam variáveis que se relacionam ao estudo. Primeiro, estão os tópicos organizadores ligados ao aprender dos alunos e os meios que influenciam a aprendizagem. No centro, estão os tópicos ligados às representações de professor, escola e aluno (ator principal no processo educacional). Por fim, os tópicos ligados a presenças das TIC no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Quadro I – Categorias de análise

FOCO CENTRAL DO TÓPICO ORGANIZACIONAL	TÓPICOS ORGANIZADORES
Aprendizagem	<p>As concepções dos alunos no processo de como aprendem e de que meios influenciam a aprendizagem</p> <p>Representações do papel do professor e da escola na aprendizagem dos alunos</p> <p>A presença das TIC no processo de ensino aprendizagem dos alunos</p>

Fonte: Pesquisadora

O próximo capítulo está dividido em seções que apresentam, conforme sugere o Quadro I, as concepções dos alunos no processo de como aprendem e de que meios influenciam a aprendizagem; representações do papel do professor e da escola na aprendizagem dos alunos; as representações de Professor; as representações de Escola e a presença das TIC no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Capítulo III

AS VOZES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seguir será apresentado e discutido o movimento das relações que ocorrem na sala de aula no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem para os sujeitos desta pesquisa.

3.1 AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS NO PROCESSO DE COMO APRENDEM E DE QUE MEIOS INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM

Peças fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem são o professor e o aluno. A presença do professor é uma condição para ocorrer aprendizado para os sujeitos desta pesquisa. A explanação verbal do professor é essencial para o aprender dos alunos; serve para iniciar a aprendizagem, para integrá-la e concluir que os alunos aprenderam o conteúdo exposto. Ao serem questionados sobre quais os espaços mais comuns para aprenderem, os sujeitos deixam clara a presença marcante do professor no processo de aprendizagem:

Tiago: ***Mais comum é pela fala do professor, e depois vem o livro, e depois o datashow e coisa do gênero.***

Frederico: ***É eu sou bem antigo assim, eu para mim, a tela do computador me distraí muito porque fica muita luz e tudo mais, eu sempre prefiro ter um papel na minha frente com as coisas escritas para ler, mas justamente primeiro eu prefiro ouvir o professor explicando a matéria, para depois eu associar com o que eu estou lendo no papel.***

Carol: ***É verdade.***

Bira: *Eu sou mais arcaico assim também, **eu gosto além de ouvir o professor**, ter alguma coisa para anotar, sempre algumas observações se não, não pego, e **sempre primeiro o professor**, antes do que um livro ou do que alguma informação.*

Tiago: **A voz do professor...**

Valentina: **É fundamental.**

João: ... **nos introduz a matéria ...**

Tiago: **É mais importante.**

Valentina: ... *é, pode estar ali, mas a gente não sabe exatamente como encaixar a informação, o **professor** pega, ele pode falar uma palavra diferente do que tá no material, aquela palavra pode ser a palavra que vai nos explicar toda a matéria, vai ligar as informações.*

Fred: **Ouvindo o professor**

A sala de aula é o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados a respeito, principalmente, dos diferentes conceitos escolares. Isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. Nesse espaço da sala de aula, evidencia-se, conforme o discurso dos alunos, o professor como o responsável, o fundamental pelo processo de ensino e de aprendizagem. É por meio da voz do professor que os alunos aprendem.

Ao observar os enunciados dos sujeitos, é inegável não afirmar a relevância da construção do conhecimento do mundo e da formação pessoal do sujeito mediado pelas práticas culturais, pelo outro e, especialmente, pela linguagem, por meio do professor. O professor age decisivamente na estrutura do pensamento, sendo considerado pelos sujeitos como ferramenta básica para a construção de conhecimentos. O professor, para os alunos, é capaz de gerar relações fraternas de construção coletiva do conhecimento em sala de aula. Relações pertinentes e essenciais no processo em discussão, tendo presente que, para a

consolidação de tal prática, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar; o que confirma, mais uma vez, a linguagem como ferramenta psicológica importantíssima e presente nesses enunciados. Os alunos parecem disponíveis e prontos para ouvirem a voz do professor.

Apesar de todos os avanços tecnológicos, inserção de NT na sala de aula, os alunos ainda estão cercados de propostas instrucionistas, nas quais cabe ao professor ensinar, dar aula e a eles, alunos, escutar, copiar (*Fred: É eu sou bem antigo assim, eu para mim, a tela do computador me distraí muito porque fica muita luz e tudo mais, eu sempre prefiro ter um papel na minha frente com as coisas escritas para ler, **mas justamente primeiro eu prefiro ouvir o professor explicando a matéria, para depois eu associar com o que eu estou lendo no papel***).

Considerando os conceitos de ZDP, o professor, para os alunos, assume uma postura de monitoramento dos níveis de desenvolvimento cognitivo de seus estudantes; promovendo ações/relações que estimulem a superação de determinada dificuldade individualmente, ou com a ajuda de outros parceiros mais experientes, trabalhando assim, funções que ainda não estão de todo consolidadas, conforme enunciado pelos sujeitos:

Valentina: **têm vezes que os professores conseguem transmitir informação para certos alunos, aí eu tenho que recorrer aos colegas da volta para me explicar.**

Vanessa: *E quando tu colocas que às vezes o professor não consegue, aí eu recorro, isso se dá em função de que Valentina?*

Valentina: *Uma dificuldade em certas matérias.*

Vanessa: *Essa dificuldade que tu tens em certas disciplinas?*

Valentina: **É ou a questão o professor já explicou, eu peço para explicar de novo e eu acabo não entendendo eu não vou parar e fazer o professor explicar toda a aula numa coisa que eu não to entendendo eu pego e peço para algum colega meu, que eu não sei se pensa parecido comigo, mas consegue me explicar direito de uma forma simplista eu entendo.**

A aluna, **Valentina**, por sua vez, assume uma postura contrária a de sujeito passivo ou simplesmente ativo, mas sim, ativo e interativo; aquele que aprende junto ao outro através de relações sociointeracionistas de construção não só do conhecimento individual e coletivo, mas também de valores, costumes, habilidades, saberes específicos diversos, da formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer do seu desenvolvimento. Atestando, assim, que é possível construir relações fraternas válidas e importantes em sala de aula, uma vez que o desenvolvimento, nessa perspectiva, produz-se não apenas por meio da soma de experiências, mas também, nas vivências das diferenças.

Fica evidenciado também no discurso da aluna Valentina a interação social no processo de ensino e de aprendizagem: *“eu pego e peço pra algum colega meu (...)*. Vygotsky estabelece uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mostrando a impossibilidade de conhecê-los e estudá-los de forma separada. Seu conceito de ZDP é determinado pela capacidade de resolver independente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um professor, um adulto ou em colaboração com um colega mais capaz, como ocorre com a Valentina, é uma ferramenta intelectual e pedagógica de potencial incalculável na hora de planejar os cenários de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem é uma constante busca de significados e ocorre a partir dos acontecimentos vividos pelos alunos e qual significado procuram construir. Para a teoria de Vygotsky, aprendizagem está focada nas relações entre o pensamento verbal e a linguagem. Vygotsky ressalta a importância das relações e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Professores e alunos podem conferir às palavras significado e sentidos diferentes. Dessa forma, os alunos mais experientes, ao interagirem com os colegas, estimulam-nos não só na apropriação da linguagem, como também na sua expansão, possibilitando, assim, a elaboração de sentidos particularizados, que dependem da obtenção de significados mais objetivos e abrangentes, isso fica claro nos enunciados dos alunos:

Carol: *É eu acho que **conversando** ali tu, acho que tu gravas mais porque aquilo que tu tá conversando com outro além de uma informação nova, ainda tem, tu te identifica com a*

peessoa sabe, eu to conversando com o João, por exemplo, poxa ele é meu namorado ,então a gente conversa de um jeito mais, eu gravo mais também, eu aprendo assim porque eu sei que ele sabe e eu às vezes escuto uma notícia e a gente debate as coisas sabe, às vezes a gente briga, às vezes discute, claro mas eu acho que gravando e discutindo, eu acho que a gente aprende muito mais..

Andressa: **A conversa é uma coisa que marca mais, assim.**

Nicoline: ... **é uma coisa que marca**

Cássia: *É eu acho que é legal, porque às vezes tu lê uma coisa e tu tens uma interpretação, aí o teu amigo leu e teve outra ideia totalmente diferente, aí vocês **conversando** acaba que os dois aprendem, os dois expandem os horizontes que enxergam outras possibilidades, outras coisas e os dois acabam enriquecendo assim a...*

João: *Outra coisa, por exemplo, quando tu tá presente numa prova, muitas vezes a **conversa** ajuda na hora da prova, por exemplo, eu vou citar o exemplo do Tiago, quando nós fizemos o simulado do ENEM, que ele previu uma questão basicamente, muitas vezes a gente prevê porque nós discutimos as coisas pela questão do estudo, e acabamos chegando a um ponto que acaba caindo...*

Fred: Até na **brincadeira** ...

João: ... na **brincadeira**

Valentina: *o contraste de ideias, **o contato com outras pessoas gera conhecimento.***

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Assim, a interação de membros mais experientes com menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da abordagem vygotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização: é ao longo do processo interativo que as crianças aprendem

como abordar e resolver problemas variados. É por meio do processo de internalização que tanto as crianças como os adolescentes começam a desempenhar suas atividades sob orientação e guia de outros e, paulatinamente, aprendem a resolvê-las de forma independente.

O processo de internalização é entendido para Vygotsky (2003, p. 61):

(...) a reconstrução interna de uma operação externa, onde uma série de transformações se processa: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social em que, partindo do socialmente dado, os alunos processam opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação.

Vygotsky afirma que o sujeito precisa de um outro para existir como ser, ele não é apenas mais um elemento, pois é capaz de pensar, comunicar-se, agir e colaborar no meio em que vive. Ou seja, ele determina que o contexto é dinâmico e que o ser não é passivo no ambiente, porém em alguns momentos ele precisa de uma intervenção para aprender.

O processo de interação que acontece e que pode resultar em aprendizagem pode ser potencializado pela utilização da rede. No ciberespaço, pressupõe a formação de conexões, os usuários se aproximam conforme os interesses em comum, semelhante ao processo que acontece no mundo real:

Fred: Olha o **clikando na tela não seria uma das prioridades**, eu, por exemplo, me guio mais pela leitura e pela conversa o **clikando na tela, eu, é uma coisa mais justamente de acessório**, eu digo leitura e conversando estão bem em cima e o **clikando na tela hã, se precisa tá ali.**

Cássia: Para mim acho que meio uma **mistura** ainda... ...para mim acho que é meio uma mistura porque têm alguns, alguns conteúdos assim, que é que são, que não são acadêmicos é muito mais fácil **tu achar na internet** do que num livro porque, por exemplo, para tu saber

*sobre música, arte, pintura, essas coisa assim, muitas vezes os livros que tu encontras são muito caros, então tu procuras na internet **fica mais dinâmico tu aprendes muita coisa**, tu conversando e tal em alguns assuntos parece que se torna mais importante assim.*

Cássia: *É, é **interessante**.*

João: *...é uma coisa que é **interessante** vê os comentários, por exemplo, num vídeo, vê os comentários de uma revisão, são coisas assim que te deixam, sabe...*

As tecnologias de rede podem propiciar diferentes formas de interação viabilizando o saber coletivo, mas não estão tão presentes como a presença do professor conforme retala o aluno Fred (*...**clikando na tela não seria uma das prioridades***).

Para os alunos Cássia e João, as TIC tornam o aprendizado mais dinâmico e interessante. Isso ocorre porque, durante uma participação em rede, o indivíduo assume uma postura compartilhada, sua comunicação ganha contornos reticulares e o envolvimento com a atividade se dá na seara da cooperação. O sujeito precisa entender e ser entendido pelo outro, para que o somatório das diferenças e a articulação dos diferentes níveis de desenvolvimento contribuam para a realização dos objetivos almejados.

Esse novo estado de cultura, que se institui pela presença das TIC em nossa sociedade é denominado de cibercultura e é definido como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Considerando que as diversas tecnologias estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem, alunos, fora do contexto escolar, conforme relatam quando foram questionados quais os meios mais comuns para aprender:

Tiago: **Wikipédia**.

Carol: **Yahoo perguntas**.

Cássia: **Yahoo perguntas**.

Andresa: *Ai! eu sou dependente do **YouTube**, meu Deus do céu, eu vejo...*

Vanessa: *Tu aprendes lá?*

Valentina: *...**sim**, vejo notícias, vejo..*

Cássia: ***aulas on-line** até.*

Andresa: *... é...*

Cássia: *Tem **muito documentário bom** lá.*

Carol: *... **documentários**.*

Andresa: *Tem muita **vídeo-aula**, tem vídeo-aula desde como troca corda de violão até, tipo, física, física quântica, sei lá.*

Valentina: *Eu queria fazer um nó para prender lá, minha cachorra a um poste, não vem ao caso a explicação, mas, como é que eu faço um nó, eu não sei fazer um nó, aí eu peguei vou no **YouTube**, tchê eu aprendi a fazer um nó.*

Vanessa: *Tá além do **YouTube**, onde mais vocês aprendem nos ambientes virtuais?*

Bira: ***Wikipédia**.*

Cássia: ***Google**.*

Andresa: *Em **blogs** com assuntos específicos.*

Bira: *Nas escolas, nas escolas têm as matérias*

Nicoline: ***Sites de professores**.*

Valentina: *Tem **sites** de esportes, também que dão dicas.*

Cássia: *E tem certos **sites** que servem como pesquisa, tipo eu comentei agora o **Yahoo** perguntas, respostas, tanto faz lá tu perguntas, tu escreves o assunto que tu quer sabe, lá*

várias pessoas já fizeram esse tipo de pergunta e tu vai vê, vai e procuras, algumas respostas são sérias, são de pessoas lá que entendem do assunto...

Andresa: *Também tem os **twitters** de curiosidades...*

Érica: *os **twitters**, os twitters.*

As vozes dos alunos revelam que as TIC estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Eles buscam em sites de busca, como *Yahoo, Google, na Wikipédia, em blogs*, em redes sociais *como twitter* informações, dúvidas, curiosidades. Esses espaços podem contribuir no desenvolvimento desses alunos, uma vez que possibilita a livre comunicação, abolindo a ideia de que somente quem, pretensamente, domina um conceito pode se pronunciar. O ciberespaço estabelece-se como mais um espaço de interação para o desenvolvimento dos sujeitos, mas com um diferencial, é um lugar de livre circulação de informações e de encontro das inteligências dispersas no tempo e no espaço, onde a construção do conhecimento pode acontecer livremente, em uma dinâmica reticular e essencialmente colaborativa.

Se o processo de desenvolvimento é influenciado pelas interações realizadas pelos sujeitos, então as vivenciadas no ciberespaço também são significativas, facilitando, entretanto, a colaboração de todos os participantes.

A Wikipédia, sites de busca (como Google, Yahoo), YouTube, blog, viabilizam a interação e a colaboração para os alunos. Ao conhecerem e utilizarem esses ambientes virtuais, apropriam-se, e também se constituem como um ser social. O fato de relatarem que utilizam esses espaços demonstra um deslocamento da centralidade dos processos tradicionalmente atribuídos ao professor.

Vygotsky acreditava que o comportamento humano é constituído pela interação entre indivíduos, sendo a linguagem um instrumento mediador que organiza e constitui os sujeitos nas diversas situações de interação (VYGOTSKY, 2003). Para o autor, é através da linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento se desenvolve e que o aprendizado ocorre.

Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem acontecem em um movimento dialético, pelo qual ensino pressupõe aprendizagem e aprendizagem pressupõe ensino. Dessa forma, o processo de aprendizagem dos alunos não se dá por uma via unidirecional e tampouco exclusivamente na escola, mas através de experiências adquiridas ao longo da vida, na relação com o outro, com os colegas, por meio dos ambientes virtuais e, segundo os alunos, sobretudo, pela presença do professor.

3.2. REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR

A relação professor-aluno, para os sujeitos, não é uma relação de imposição, mas de cooperação, de respeito e de crescimento. Na interação, o aluno deve ser considerado como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. Assim, o professor, para os participantes desta pesquisa, assume uma função fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, como sujeito mais experiente, considerando o conhecimento do aluno, sua bagagem cultural e intelectual.

O professor se torna, assume, conforme enunciados dos participantes do estudo, um mediador da cultura que possibilita progressos no desenvolvimento do aluno. Os sujeitos, deste estudo, ao serem questionados de qual seria o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem, deixam explícito que o professor é o responsável:

Tiago: ***Para dar o chute inicial.***

Vanessa: *Como é que é Tiago?*

Tiago: ***É o chute inicial da matéria.***

Vanessa: *O professor é que dá o chute inicial da matéria, depois ele pode sair?*

Cássia, Carol e Valentina: *Não, não.*

Tiago: ***É mais ou menos, ele tá lá para te ajudar sempre que tu precisar e tu tiver confuso.***

Bira: *Hoje em pleno 3º ano, por exemplo, tenho de pegar um livro interpretar, entender uma matéria, mas eu não consigo sem o professor.*

João: *É*

Andresa: *E que abre o caminho para tu conseguires interpretar em livros, internet...*

Tiago: *Sim.*

Nicoline: *... sem eles, a gente não chegaria a esse ponto.*

João: *Ensinar a pensar mesmo.*

Cássia: *É ensinar a pensar.*

Carol: *Ele é um que faz chegar ao conhecimento, ele tem muito conhecimento para passar, assim como tu tens conhecimento para passar para ele, então, você tem que trocar informações, por exemplo, sobre como mexer nisso aqui, tu não sabias mexer direito, mas eu sabia, agora se tu me perguntar sobre o teu trabalho do doutorado, eu não sei, então eu aprendo contigo e tu aprendes comigo, é uma coisa mútua, ele tá lá para isso e tu tá lá para aprender, ou fingir que aprende, mas não é o caso.*

O professor é peça fundamental no processo de aprendizagem, conforme o discurso dos alunos, pelo papel que ele representa diante do aluno, como educador e construção de conhecimentos. A atitude do professor em sala de aula é relevante para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. As atitudes do professor tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira significativa; o papel do professor, para os alunos, é o de mediador e facilitador, que interage com os alunos na construção do saber. A aprendizagem, em sala de aula, é uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. E a presença do professor parece garantir este sucesso.

Para os alunos, a figura central do processo de ensino e de aprendizagem é o professor e não as TIC, as ferramentas digitais. Fica evidenciado no discurso que o professor é responsável pela construção do conhecimento, mesmo que a informação possa ser realizada por meios eletrônicos. Fica, ainda, evidente que a representação de professor caracterizado pelos alunos é a de incentivar a aprendizagem e o pensamento, de ser o mediador do processo de aprender, e de ser responsável pelo sucesso do aluno, para Lévy (1999, p .171),

O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e

na gestão das aprendizagens: incitando à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

O modo como os alunos representam o professor na sala de aula está intimamente relacionado às oportunidades de formação e de vivência que tiveram. Em que o professor constrói ideias pensadas por ele ou por outros, isto é, o professor dá a lição e cabe ao aluno usar a atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações.

Nessa concepção sociointeracionista de ensino e de aprendizagem, há, portanto, um professor cuja formação seria mais plural e multifacetada, ao invés de uma formação fragmentada no sentido de estanque, única e isolada. Isso traz implicações para a construção da identidade e das representações do professor, agora visto como mediador, provocador de conflitos. Esta visão do papel do professor alinha-se, portanto, aos conceitos de identidade e representação discutidos neste trabalho, ou seja, o professor, assim como sua identidade e representações, está sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução.

A identidade do professor se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro. Assim, o indivíduo constitui-se nesse movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo (MOITA LOPES, 2002):

João: o professor é aquele que ensina, claro que ele pode ser ensinado pelos alunos, mas a ideia da escola é justamente essa, o professor está ali para ensinar aos alunos conteúdos, situações que eles não conhecem.

Fred: Justamente de guiar a informação, apresentar, nós temos que vê aquela informação, entendê-la para justamente, com já disseram, questioná-la se não entendeu e fazer justamente essa ligação professor-aluno de troca de informações.

Carol: E também no terceiro ano a gente tá fechando o nosso hall de conhecimento básico, do ensino, então eu acho que muita coisa a gente já sabe, então o professor ele tem que nos ajudar a associar tudo que a gente já viu, com algo novo que ainda falta vê, entendeu?

Cássia: É, no caso mostrar para gente mais ou menos o que a gente vai enfrentar, é soma o que a gente já sabe com que tá para vir, que vai ser um passo a mais, uma coisa mais além do que a gente passa no dia a dia.

Bira: Principalmente nortear o estudo realmente.

Vygotsky (2003) afirma que a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa e transformadora, que funciona como estímulos por meio dos quais controla e regula sua conduta ligada a uma consciência que determina o comportamento, como características qualitativas e fatores que permitem sua transformação em aquisições individuais. O incentivo, as orientações, os questionamentos, os relacionamentos, vividos em um estágio escolar têm importância fundamental para o educando. Isso porque ele busca a sua identidade a partir dessas vivências, e se elas não forem bem orientadas, estruturadas e edificadas, irão agir de forma negativa:

Valentina: *Os professores falam que lapidam a gente né, a internet, a tecnologia, a gente pega muita informação e o que, que a gente faz com isso, **o professor vai te guiando, vai te dizendo, não isso aqui não precisa, isso aqui é mais importante, e vai te montando, e isso acaba fixando a ideia e entende melhor.***

Andressa: ***a gente absorve de vários lugares a informação na forma bruta, e aí o papel do professor é justamente lapida.***

O professor adquire o poder de determinar as ações dos alunos, conforme relatam os sujeitos, que legitimam esse poder, pois é passado de geração a geração, ou adquirem rapidamente na própria escola, a imagem do professor como uma figura que tem o direito de exercer a autoridade:

Valentina: *... É aquilo tu tem autoridade...*

Tiago: *Eles nunca tiram.*

Valentina: ***Tira da aula, teve um guri que dormiu na sala de aula, pegou foi para um canto, botou uma mochila e dormiu.***

Vanessa: *E vocês acham que isso tá faltando o que então?*

Carol: ***Liderança...***

João: ***Liderança.***

Valentina: *... se **é o mestre da aula.***

Fred: ***Faz alguma coisa.***

A relação estabelecida entre o professor e seus alunos passa a ser construída por ambos, em comum acordo, que conduz os educandos a aceitar e entender as regras como posturas a serem tomadas e com a possibilidade de mudanças.

Dessa forma, cria-se uma disciplina na qual o aluno participa ativamente das atividades escolares, envolvendo-se nas tomadas de decisões e estabelecimentos de regras, questionando o professor, relacionando-se com seus colegas, discutindo e opinando sobre as questões colocadas na sala de aula.

Vygotsky (2003, p. 448) chama também a atenção para as consequências de uma aula dada pronta e acabada. De acordo com o autor, uma aula desse tipo pode até ensinar bastante, mas educa apenas para a absorção de todo e qualquer conteúdo, sem passar pelo crivo da razão, do questionamento e, portanto, da criticidade:

Cássia: ***...quem faz a aula é o professor, têm professores que não usam tecnologia quase nunca e que dão aulas ótimas, mas têm professores que usam tecnologia e dão aulas que deixam a desejar, então é relativo.***

Carol: ***...é o professor para mim ele é insubstituível, porque professor é aquela voz que te direciona assim, sem ele não...***

Tiago: ***Ele é o cheio de luz e a gente é aluno a gente não tem luz...***

Para Moita Lopes, é através da linguagem que as pessoas agem no mundo e constroem significados, na relação com os demais participantes do discurso, tornando-se, assim, conscientes de si mesmas e construindo suas identidades.

Vygotsky (2003, p. 156), nessa mesma direção, aponta para a relação indissociável entre pensamento e linguagem como um processo em construção e reconstrução. Essa relação é revelada nos significados das palavras, que, por sua vez, não são fixos: constroem-se e modificam-se sócio-historicamente e no cronotopo da vivência dos seres humanos.

Corroborando esta visão, Bakhtin (2004) defende que a construção do nosso discurso se dá em relação ao discurso do outro, assim como o discurso do outro se dá em relação ao nosso. Para o autor, é através da palavra que nos definimos em relação ao outro. “A palavra

é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A palavra é instrumento do pensamento, além de ser elemento ideológico presente na comunicação em todos os atos de compreensão e de interpretação da vida cotidiana. Dessa maneira, uma mesma palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto social em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito.

Ao afirmar que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, Bakhtin (2004, p. 36) quer dizer que a palavra reflete ideologicamente o pensar e as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo. Ou seja, a linguagem é a materialidade em que a ideologia se manifesta concretamente, uma vez que, fruto de um processo social, reflete várias formas de significar a realidade, segundo vozes daqueles que a empregam.

O professor, para os alunos, no contexto escolar, faz a mediação do processo, ao possibilitar que o conhecimento sistematizado seja transformado em saber escolar. A imagem de professor, para os alunos deste estudo, é de protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. O professor, para os participantes, é o que faz elos, fornece a voz do saber.

3.3 REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA

As TIC criaram um mundo que ultrapassa os muros da escola; ou melhor, muitas vezes acabam por deslocar totalmente o aluno do ambiente escolar. É preciso refletir se a escola, em função desse novo contexto, gera novos procedimentos e metodologias para integrar os meios de comunicação na educação atual. Ou a escola ainda não descobriu a melhor maneira de se utilizar das TIC para cumprir satisfatoriamente o seu papel.

A representação que os alunos constroem da Escola está relacionada com a formação que recebem. Essa formação está repleta de marcas que são impressas por diferentes posições epistemológicas do quadro docente formador, das vivências, das experiências, em

diferentes contextos e situações. Para os alunos, neste estudo, a Escola se preocupa em ensinar conteúdos institucionalizados, necessários para a aprovação em exames.

A escola é um ambiente no qual existem vários tipos de pessoas, portanto vários tipos de identidades. Os seus frequentadores se reconhecem neste novo espaço frequentado e assumem um modelo de identidade que seja condizente ao estabelecido pelo grupo, no intuito de ser aceito.

Para Bauman (2005, p. 96),

em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter.

Não fazer parte de um determinado grupo, ou, não pertencer a ele na atual estrutura social, é algo que traz constrangimentos e dificuldades nas relações escolares, pois, alunos e professores que não se enquadram nas ditas regras estabelecidas, têm de enfrentar situações hostis como desrespeito e falta de direito quanto à exposição de suas opiniões. Segundo Bauman (2005, p. 68),

para a maioria de nós, portanto a ‘comunidade’ é um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado ou odiado, , atraente ou repulsivo,. Uma das mais apavorantes, perturbadoras e enervantes das muitas escolhas ambivalentes com que nós, habitantes do líquido mundo moderno, diariamente nos defrontamos.

Alguns alunos se sentem como se não pertencessem ao contexto escolar, conforme exaltam os alunos **João, Bira e Érica**. Isso ocorre por não conseguirem se enquadrar às ditas regras estabelecidas por professores, pela escola, ou por não se sentirem integrantes da sala de aula:

João: Quando se trata de uma escola, nós estamos lá, digamos às vezes até estamos forçados, nossos pais nos querem na escola, (...)

Bira: Eu acho mais desrespeitoso tu ficar, por exemplo, lendo um livro em aula, não prestando atenção no professor do que se levantar e sair e para de atrapalhar a aula, por mais que tenham dois alunos em aula, mas não é considerado assim.

Érica: ***Teoricamente terceiro ano tem, teria maturidade para optar quais as aulas que ele acha que vai ser útil para vida dele, eu acho, teoricamente o problema que muita gente não tem.***

Bira: *Isso é uma questão da coordenação também porque si...*

Vanessa: *É uma questão do que Bira?*

Bira: ***da coordenação também da ideia do colégio, porque se eu não tiver interessado na aula, como eu não tenho em algumas, eu sou obrigado a ficar quieto, não sei fazendo questões de outra matéria ou lendo, mas eu não tenho o direito de me levantar e sair da aula.***

Bauman propõe que a noção de pertencimento e a identidade são negociáveis e revogáveis, sendo influenciadas pelas decisões do próprio indivíduo de acordo com as apostas que faz, com os caminhos que percorre e a maneira como age. A identidade seria, então, algo a ser inventado e não descoberto. A sua fragilidade e a condição eternamente provisória não podem mais ser ocultadas.

É inegável que, desde o nascimento, somos condicionados e influenciados por modelos e exemplos de outros seres humanos, isso ocorre pelo fato de sermos influenciados pela sociedade e pela cultura da qual fazemos parte.

Para Hall (2006, p. 38),

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Sendo assim, atitudes como identificar preferências, conhecer-se e reconhecer limites são ações que se iniciam desde o início de nossas vivências e têm o seu término no final de nossas vidas.

Na construção da identidade de cada educando, a escola tem fundamental importância, por ser o local onde os indivíduos estão mais disponíveis à aprendizagem, e pelo fato de o aluno identificar-se com o modelo de ser humano que lhe é apresentado, seja na postura do professor ou de seus colegas. Através do trabalho desenvolvido pelos educadores, ocorre a estimulação do aluno para uma longa caminhada de construção de um modelo de identidade que beneficie o grupo social.

É importante que o professor atuante e participante no processo de construção da identidade dos estudantes promova situações nas quais cada um reconheça suas particularidades e interaja com seus colegas, respeitando as diferenças de cada um.

*Cássia: Não, acho que não falta só liderança aos professores, acho que falta também, como o Bira falou, **questão da liberdade dos alunos**, porque tu bota uma pessoa durante nove períodos obrigada dentro da sala de aula, em alguma aula que ela se desinteressa, ela vai lê um livro, vai fazer exercícios de outra matéria, vai fazer ...*

Pelo discurso da aluna Cássia, fica claro que os alunos, como os indivíduos, em geral, particulares, possuem características e necessidades que exigem métodos de ensino, materiais didáticos e até currículos diferenciados. A escola deveria possibilitar aos alunos um ensino heterogêneo.

Os sujeitos desta pesquisa deixam claro que a escola hoje, no Brasil, de elite, tem a preocupação e o objetivo maior de aprovar:

*João: **A escola no momento, no Brasil, a ideia da escola pelo menos das escolas de elite é basicamente te aprovar, aprovar num teste ponto...***

*João: ...**mas a escola deveria orientar as pessoas para uma carreira, para um modo de vida que é mais adequado é o que acontece nos países desenvolvidos.***

*Bira: **É ajudar na tua escolha.***

*Valentina: **O que, que a gente estuda esse ano? A gente estuda o que vai cair no PAVE, o que vai cair no ENEM, por quê? Porque é o conteúdo programático, mas será que é isso que eu quero?***

*Cássia: **É que a escola no Brasil tá muito presa ao vestibular e não na carreira que as pessoas vão seguir depois, porque o governo federal quer números, quer várias pessoas na Universidade, se são pessoas felizes e realizadas aí já é outra história.***

*Bira: **O formato da educação brasileira não é nem escola, é toda educação brasileira, é extremamente arcaico.***

*Tiago: **O problema é o método, ele é programático a gente vai fazer, a gente aprende para provas e por causa disso não tem espaço para curiosidades.***

*João: **Lamentavelmente.***

Cássia: *Poderia ensinar muito mais coisas, curiosidades, cultura geral, arte e tal, mas tu não pode porque tu tem que vencer o conteúdo que tá ali.*

Tiago: *Torna um negócio interessante, o aluno acaba aprendendo isso, para o resto da vida dele...*

A escola descrita pelos alunos segue focando a avaliação nos resultados mostrados, por meio de provas padronizadas, exames de vestibular, e afastadas dos contextos de ensino. No momento em que diferentes setores da sociedade valorizam a criatividade, a escola ainda fomenta a homogeneidade. As atividades escolares não são integradas de maneira a ajudar os alunos na escolha profissional; considera-se, apesar disso, fundamental para que as escolas cumpram com sua própria função de educar os alunos de maneira adequada ao concluírem o Ensino Médio.

O ensino brasileiro é focado para preparação ao acesso à universidade e não para a vida ou o curso superior em si, conforme explicitam os alunos. Os alunos almejam uma escola que seja um ambiente de aprendizado de processos de percepção, interação, compreensão e de intervenção no mundo. Para os sujeitos, é papel da escola prepará-los para serem cidadãos competentes. O sistema educacional é arcaico para os sujeitos, em função de que a escola está presa à aprovação em números, em treinar pessoas em sala de aula, por meio de provas, usando conhecimento do passado para um mundo lá fora que está mudando de forma tal que os alunos querem conhecer.

Os alunos deixam claro que, para a Escola, as TIC não estão relacionadas com a aprendizagem. Um dos principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TIC são a organização e a cultura tradicionais da escola. As TIC são usadas muitas vezes para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino, em que ensinar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é o que contém os livros-texto (CUBAN, 1993).

Érica: *A escola tem, eu acho que a escola tem a visão ainda que a gente só usa a internet do celular, do tablet, pra diversão nossa e não para aprender como eu já tinha dito antes porque até porque a escola, se diz muito tecnológico, restando que faz um tempo já que foi na oitava, primeiro ano eles falavam para gente levar computador para utilizar no colégio só que nunca foi realizado isso de fato e hoje em dia com tablet, com os iphones, com*

qualquer tipo de smartphone tu tem muito mais, tu é muito mais fácil, tu utiliza a tecnologia em aula do que naquela época que eles queriam utilizar notebooks.

Cássia: **Só que mesmo se dizendo muito tecnológico, aparece celular em aula, já te mandam guardar...**

Cássia: **Mas, a própria escola promove essa visão de que a tecnologia é só pra diversão e tal, porque tipo, a maioria das aulas que eles lá na ATI, nas coisa assim, é sempre para ser aula divertida diferente e tal e fica aquela bagunça ninguém presta atenção em nada, tipo todo mundo...**

Érica: *Mas todo mundo vai pro Facebook, para o Orkut para qualquer tipo de outra.*

Andressa: ... é.

Carol: **Mas a filosofia ali quando tu fala antes, a filosofia do colégio é sim, tu leva o teu notebook, tu leva o teu tablet, o que tu tiver, mas eles acreditam que tu deve usar isso nos intervalos que no momento que o professor tá explicando, ele esteja usando a internet ou tecnologia ou o que for, ou não aquele é o momento de tu te prender a ele e não ao teu próprio acessório, então eles promovem sim que tu leves as tuas coisas, mas que tu use em horário específico, tanto que para nós do terceirão é uma rede específica de internet do terceirão, então tu pode, tem acesso livre nos intervalos, como recreio, almoço só nesses espaços para uso.**

Cássia: **Parece que o colégio vê mais como uma propaganda somos um colégio tecnológico do que como, como realmente um acessório que vai fazer diferença.**

Andressa: Porque a escola pensa que só usa a internet para joga, para acessar o Orkut.

Fred: Realmente, na mente deles nós vamos usar a internet pra se diverti não vai ser pra aula.

Para os alunos, a Escola ainda mantém uma estrutura rígida que não assimila a presença das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Isso mostra que a Escola ainda está presa ao passado, na aula, centrada no professor, não proporcionado espaços para os alunos utilizarem seus laptops, computadores, celulares no ambiente escolar. Desse modo, a Escola não está sendo um espaço da inclusão digital e social dos seus alunos.

Os alunos explicitam que a Escola não os deixa utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, isso mostra que a Escola não tem consciência das potencialidades das TIC não só no que elas podem trazer de melhoria no ensino, mas também para sua utilização em prol da formação dos alunos.

A escola é um espaço de formação dos alunos, tem o papel de disseminar as TIC e formar o aluno que não venha somente para prestar atenção no professor e assistir à aula, mas, sobretudo, que venha para pesquisar e produzir conhecimento. A escola está preocupada em aprovar seus alunos em exames de vestibular. Para Christensen (2012, p. 14) “(...) as escolas enfrentam atualmente é: o sistema de ensino projetado para processar grupos de estudantes de maneira padronizadas (...)”.

Os alunos deixam claro que a Escola foca na avaliação, nos resultados que são mostrados por meio de provas padronizadas (PAVE, ENEM) e não prioriza os contextos de ensino. No momento em que diferentes setores da sociedade valorizam a criatividade, a iniciativa, na escola ainda se fundamenta a homogeneidade. O Ensino Médio, no Brasil, sobretudo as escolas privadas, estabelecem seus sistemas de avaliação baseados em provas em que se pede ao aluno que repita dados, conceitos e definições previamente memorizadas, isso acarreta entre docentes e a comunidade educativa a ilusão de que é possível prever o que deve ter aprendido um bom aluno para ser aprovado no vestibular.

A escola onde os participantes estudavam tem acesso à internet, computadores, contudo não os utilizam na prática de sala de aula, ou, conforme relatado pelos alunos, os professores têm dificuldade em modificar suas práticas e suas expectativas sobre os alunos. As TIC são usadas, na sala de aula, para reforçar as crenças existentes sobre o contexto escolar em que ensinar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é centrado na figura exclusiva do professor.

A escola ainda mantém uma estrutura rígida, continua presa ao passado, ao não assimilar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem. A presença das TIC na escola não responde ao estabelecimento de políticas orientadas pelo interesse público (citados neste trabalho), tampouco a um propósito explícito de melhorar a aprendizagem dos alunos com o uso das NT.

A grande questão que se coloca diante desse novo cenário escolar diz respeito à capacidade de lidar com essa diversidade de informações e tecnologias. Muitas são as escolas equipadas com computadores, DVDs e acesso à Internet. Mas a presença dos aparatos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. Integrar a cultura tecnológica ao currículo escolar torna-se desejável. O desafio

imposto à escola implica muitas mudanças: estruturais, organizacionais, curriculares, metodológicas e ideológicas.

3.4 A PRESENÇA DAS TIC NO CONTEXTO ESCOLAR

O uso das TIC requer tempo para a realização de atividades que priorizem a criação de novos métodos, como a pesquisa e a leitura. Os laboratórios de informática, por exemplo, são os espaços criados dentro da escola que têm por objetivo aproximar os conteúdos dos estudantes de maneira interativa, integrando recursos tecnológicos à prática pedagógica, mostrando-lhes que o computador aliado à internet pode introduzir mais realidade à disciplina, antes vista apenas nos livros didáticos e no quadro-negro.

Os alunos deixam claro que a escola dispõe de laboratórios de informática para serem utilizados pedagogicamente pelos professores. No entanto, fica explicitado que o problema de não utilizar o computador não está na falta de equipamentos, mas em professores que busquem atender seus alunos no ambiente informatizado. O que se refere à questão da utilização das TIC na sala de aula pelo professor, muitos professores, parecem ainda persistem em adotar paradigmas pedagógicos tradicionais no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

João: *Outra questão, **as escolas a maioria, eu acredito que elas usem errado, em determinados momentos a tecnologia, por exemplo, quando nós vamos “ATI” para vê algo, o que acontece? Muitas vezes, pouca vezes que nós fomos “ATI” era ou para **fazer exercícios....*****

Cássia: *É um laboratório ATI.*

Carol: *É um laboratório.*

João: *... ou foi para **fazer exercícios que poderiam perfeitamente ser feitos em aula com o lápis, ou simplesmente para assistir uma apresentação que já está sendo mostrada, poderia se mostrada perfeitamente na sala de aula, poderiam ser feitas de forma diferente, por exemplo, algo que, por exemplo, entrasse no site, procurasse coisas, fosse algo mais abrangente, não uma coisa restrita, porque nós temos que utilizar a tecnologia de forma até restrita (...).***

Carol: *E até mesmo na hora de se programar para passar para o aluno, porque muitos professores às vezes não têm o domínio, às vezes acaba, como é que chama poluição de data show, aquelas coisa.*

Fred: *... e esse sistema prosaico ele te torna, a aula maçante, a aula acaba se tornando dispersiva, por quê? Porque basicamente tu tem que tá lá, o professor dita alguma coisa tu proscreeve, copia e deu e teoricamente seria essa a ideia por mais que isso esteja mudando, a ideia era essa, mas, quando tu tem uma tecnologia, muda a circunstância.*

João: *Uma coisa importante, mas tem que se bem feita, não adianta dizer que tem tecnologia e adota ela de um modo tradicional, que basicamente é agora, é só passa para o computador o que tu vê numa aula arcaica.*

Os alunos deixam claro que as TIC ainda são utilizadas como quadro tradicional, computadores que são suporte do livro didático ou empregados como caderno de exercícios, livro, que, no momento, se parece com o livro tradicional do papel, mas num formato eletrônico. É interessante as escolas não integrarem de maneira indiscriminada as TIC às suas instituições de ensino, mas antes, compreender melhor como, quando e por que as TIC podem contribuir no aprendizado dos alunos.

Fica evidenciado que a presença das TIC na escola não corresponde ao estabelecimento de políticas orientadas pelo investimento do Governo Federal, conforme citados neste trabalho, tampouco a um propósito explícito de melhorar o ensino e a aprendizagem escolares. Apesar de investimentos, esforços continuados e projetos oficiais, a presença e a utilização dos computadores ainda não se tornaram uma prática integradora da escola.

Na sociedade atual, há uma proliferação de informações, as quais circulam pelas redes de comunicação, por meio da Internet. Os alunos podem estudar, trocar mensagens com amigos, pesquisar, criar sua página web pessoal, isto é, eles interagem mediados pela tecnologia.

As escolas estão recebendo os alunos da geração internet, ou nativos digitais. Eles encontram na sala de aula, na maioria das vezes, o professor imigrante digital. Embora a sala de aula tradicional possa ensejar um diálogo bidirecional entre professor e aluno, com possíveis inversões de papel no processo de comunicação, normalmente cabe ao professor o poder do início e término da interação. Normalmente, o processo da linguagem estabelecido

em sala de aula é um processo unidirecional. No entanto, com a proliferação das TIC e da formação da sociedade em rede, é interessante refletir qual a visão que os alunos têm da inserção dessas NT no contexto escolar e como ocorre o diálogo entre o professor imigrante digital e o aluno nativo digital. Aparentemente, muitos desses professores não estão preparados para atuarem no contexto das tecnologias e para dialogarem com os alunos digitais na linguagem que estes últimos aprenderam fora do ambiente escolar, conforme relatado pelos sujeitos desta pesquisa.

Parece que os professores, a escola ainda não compreenderam as regras sociais estabelecidas nesse ambiente digital de aprendizagem; eles trazem imagens de aulas que contrariam as apresentadas em salas de aula a distância. Talvez essa seja uma das razões das dificuldades dos alunos em associar as TIC ao ambiente de sala de aula. Outra justificativa é o conhecimento inicial dos professores com relação à tecnologia.

O uso das TIC, para fins didático-pedagógicos, requer amplo conhecimento por parte de seus usuários, neste caso os professores. Do contrário, poderão se tornar um verdadeiro obstáculo à prática docente, levando a consequências bastante negativas tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O professor, ao fazer uso das diversas tecnologias existentes, deve se apropriar delas, numa atitude bastante consciente e coerente com os objetivos a serem atingidos. Os alunos, por outro lado, devem buscar, no meio virtual e nas TIC, outras possibilidades de interação e promoção do conhecimento, de maneira autônoma, dinâmica e prazerosa.

A apropriação das TIC por parte dos professores passa necessariamente pela identificação e reconhecimento de suas propriedades pedagógicas. Segundo Demo (2009), a contribuição das ferramentas da Web 2.0 só é válida na medida em que promove a verdadeira aprendizagem.

Embora o uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem seja de grande valia tanto para professores quanto para alunos, a intencionalidade pedagógica ou, segundo Demo (2009, p. 37), o “desafio formativo” é determinante para a promoção da aprendizagem. Em outras palavras, as ferramentas da Web 2.0 são recursos importantes e cada vez mais necessários para o desenvolvimento da autonomia, motivação e dinamicidade

durante a aprendizagem de línguas, mas não são, sob hipótese alguma, garantia de aprendizagem.

Cabe ao professor, portanto, utilizar esses recursos de forma adequada, considerando principalmente o contexto onde atua e os objetivos mais imediatos dos aprendizes que ensina.

Nesse cenário, o professor necessita saber como usar pedagogicamente as TIC, além de saber o quê e o porquê usar tais recursos. A interação demanda por parte do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos. O professor deve propiciar que as informações que circulam nas mídias sejam ressignificadas e com possibilidade de serem aplicadas em outras situações de aprendizagem.

Os alunos almejam uma escola que considere novos meios de aprender conforme a participante:

*Carol: (...) acho que **na escola tem que ter um melhoramento nessa parte da tecnologia e tudo mais os professores disponibilizar, saber direcionar para ti usar as coisinhas certinho, para usar pelo caminho certo, não para, como até disseram que muita gente usa na sala de aula só para se diverti na apresentação, não tem que fazer, direcionar o aluno usar aquilo a favor do ensino dele para que ele se desenvolva, **desenvolva o conhecimento dele com aquela tecnologia, sabe.*****

Fica evidenciado na fala da aluna que almeja uma escola que considere novos meios de aprender e inclua a reflexão acerca das suas habilidades de “zappear” entre diversas mídias, ao mesmo tempo em que comenta, opina, discute e argumenta sobre os conteúdos que estão estudando. A escola deveria oferecer um espaço para que isso ocorresse. No entanto, o cenário dentro da Escola mostra outra realidade.

A falta de preparação dos professores e também da Escola para entenderem e trabalharem nesse cenário resulta em obstáculos para utilização de materiais educacionais digitais nas atividades do ensino desses alunos. O problema para a educação não seria só

fornecer acesso às novas tecnologias, mas como aprender a selecioná-las, interpretá-las, classificá-las e usá-las.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio:

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011 - Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII).

Essa consideração apontada pelas Diretrizes Curriculares enfatiza, ainda mais, a necessidade de saber como as TIC são percebidas pelos alunos na sala de aula. As TIC, para os alunos, são um acessório, uma ferramenta, um complemento:

Carol: ... *tanto dele quanto do aluno, serve para **auxiliar**, mas não acredito que um elimine o outro, acho que os dois devem trabalhar em conjunto, assim.*

Cássia: *Eu acho que **a tecnologia**, como a Carol disse, **é uma ferramenta**, mas quem tem que trabalhar é o cérebro do professor e do aluno.*

João: *Exatamente.*

Carol: ... *aquilo ali ta para **auxiliar**, para ser um **complemento** (...)*

Nicoline: ***A Internet é só um complemento.***

Carol: ***Complemento.***

Bira: ***É esse complemento.***

Vanessa: *É o complemento?*

Cássia: *É.*

João: *Porque queira ou não, ainda estamos, como a gente já disse aqui, num **sistema arcaico** e...*

Tiago: *É.*

Andressa: *É como todo mundo diz, é importante, é um complemento e tem que se bem **manuseado, não tem?***

Dentro da sala de aula, as TIC são vistas pelos alunos como um acessório, um complemento. As TIC aliadas à educação, presentes na sala de aula, podem ser mais que um complemento, um acessório, podem promover aos alunos um saber ampliado e desenvolver o espírito investigativo e colaborativo. Professores e alunos constroem juntamente os saberes, proporcionando ao ensino e à aprendizagem um valor real e universal.

Reconhecer que as TIC são um acessório, um auxílio é o primeiro passo para estar em harmonia com a sociedade atual e com os requisitos que a mesma pede a quem queira interagir nesse meio digital, conforme Kensky (2007, p. 44):

Uma vez assimilada a informação sobre inovação, nem a consideramos mais como tecnologia. Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimento e habilidades e fazemos uso dela na medida de nossas possibilidades e necessidades.

A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem está dependente não somente da inserção de equipamento (computadores, internet, lousas digitais, entre outros) dos estabelecimentos escolares como do modo como é feita essa recepção pelos agentes escolares, desde os diretores das escolas, aos docentes e alunos e à forma como esses percebem as vantagens que podem advir do uso das TIC.

Os alunos enxergam as TIC como um acessório, como um instrumento de diversão e lazer. Eles têm domínio dessa linguagem, convivem no mundo digital, mas não veem tudo isso como uma forma de aprender. Por isso, seria interessante uma ação pedagógica. Visto que eles têm as TIC disponíveis no contexto escolar.

É imprescindível os alunos reconhecerem efetivamente a relevância das TIC, não só no contexto lazer e comunicacional, mas também no contexto escolar, e partilharem o seu conhecimento, por exemplo, com professores que não dominem algum equipamento e/ou software, para que haja um benefício comum e uma plena integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos poderão ser e deveriam ser um valioso recurso para ajudar os professores a fazer uma melhor integração curricular das TIC.

DE VOLTA AO COMEÇO: REAFIRMANDO POSIÇÕES

Um aspecto importante de ser mencionado, no início dessas reafirmações, diz respeito à motivação que levou ao desenvolvimento deste estudo em específico, e que, por sua vez, está diretamente relacionado a uma realidade vivenciada na prática profissional da pesquisadora: a inserção de computadores, lousas digitais na educação, especificamente, nas salas de aula.

As TIC têm penetrado no espaço escolar da rede particular de ensino tanto por intermédio dos alunos com seus celulares de última geração, computadores portáteis e tablets diversos como por investimentos de equipamentos pelas escolas (computadores, lousas digitais). Também se intensificou a entrada desses recursos na escola pública, pois, em decorrência de Programas Federais (PROINFO, UCA, TV Escola, Mídias na Educação) que seguem orientações de políticas públicas, equipamentos estão sendo disponibilizados para essas redes de ensino. Neste contexto, quando ações e conceitos da cultura são alterados de forma tão maciça, como tem acontecido em decorrência do advento da internet, os sentidos que atribuímos àquilo que nos cerca não seguem incólumes. Novas demandas sociais acabam por desencadear a produção de novos sentidos nos sujeitos e foi partindo desse pressuposto que se fundou este trabalho. Ele se ocupou de investigar os sentidos do discurso dos alunos relativos à inserção das TIC no processo de ensino e de aprendizagem.

Este estudo buscou refletir como um grupo de alunos do último ano do Ensino Médio, da rede particular de ensino, observa a presença das TIC no contexto escolar, mais especificamente, na sala de aula. O principal objetivo foi saber como os alunos avaliam a presença das TIC na sala de aula e no seu aprendizado. Esse objetivo visa à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito aos objetivos específicos, propus, a partir dos discursos dos alunos no grupo focal: a) desvelar as representações de aluno, escola e professor que se constituem a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos; b) identificar o papel das TIC na sala de aula e no aprendizado dos alunos.

Para desenvolver esses objetivos, embasei-me na teoria dialógica bakhtiniana, que concebe a linguagem como heterogênea, dinâmica e pluridiscursiva, nos estudos identitários (Bauman, 2005; HALL, 2004; Moita Lopes, 2002) e na teoria de aprendizagem de Vygotsky (2003, 2004 e 2007).

Com referência à metodologia, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, que é uma metodologia utilizada na pesquisa dos estudos sociais, experiências humanas e suas interpretações. Essa abordagem valoriza as pessoas, as suas vozes, ao invés de tratá-las como objetos (BAUER; GASKELL, 2002).

Para geração de dados, realizei um grupo focal com dez alunos do último ano do Ensino Médio, de uma escola particular, do município de Pelotas/RS, conforme anteriormente mencionado.

Ao responder a **questão de pesquisa**, deste estudo, que versa sobre como os alunos percebem a presença das TIC no seu aprendizado, na sala de aula, na escola, percebo, pelo discurso dos alunos: que as TIC estão relacionadas com a busca e processamento de informação e menos com o aprendizado. Os usos relacionados com a comunicação e com a colaboração são praticamente inexistentes. As TIC são utilizadas pelos alunos como tecnologias da informação muito mais que como tecnologias da comunicação.

Dessa maneira, o uso mais frequente das TIC pelos alunos está situado na busca de informação na internet, por meio de sites de busca. O uso menos frequente é a utilização de redes sociais com o propósito de trabalhar com a comunicação em rede.

Chama-me atenção para o fato de os participantes almejam uma escola que considere novos meios de aprendizagem, isso significa envolver o aluno no processo de ensino e de aprendizagem das TIC. Os alunos deixam claro que a escola deveria utilizar o que se dispõe como laboratório de informática a favor do aprendizado, de maneira atrativa e não como uma transposição do quadro-negro, do giz e do livro didático.

Percebo que a inserção das TIC no contexto educacional não está de imediato como centro, demonstra-se ainda o professor como peça fundamental à frente de qualquer aparato tecnológico; sendo de total importância para os alunos. O ensino dominante na escola continua centrado no professor. Essa constatação permitiu apresentar **a tese de que os alunos deste estudo se mostram conservadores** à medida que escutam e reagem às

instruções diretas do professor. Em uma sala de aula interacional, os alunos são ativos. Eles trocam ideias com o professor e entre eles. Todo o conhecimento na área tradicional é isolado, desconectado com o mundo e as origens dos alunos. **O professor, para os alunos é o responsável por conduzir a aula, e responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem.**

A fala do professor é confiável para os alunos. O professor é necessário, para os alunos, porque há necessidade do outro para estabelecer o conhecimento. Precisamos do outro para ter conhecimento. **O professor, para os alunos é o responsável por conduzir a aula, e responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem.** Esta consideração revela, conforme o ponto de vista de Vygotsky (2003), a forte influência que o meio, contexto social, exerce sobre o desenvolvimento do ser humano.

É possível notar que, apesar das diferentes propostas governamentais existentes e da incorporação de computadores, acesso à Internet, laboratórios de informática, lousas digitais na Escola, onde os sujeitos estudavam, ainda não há uma preparação para um uso profícuo das TIC, conforme explicitado pelos alunos.

A inserção das TIC no processo de ensino e de aprendizagem requer que as escolas e os professores revejam suas posturas educacionais e não simplesmente incorporem nas salas lousas digitais, invistam em laboratórios de informática, é preciso ter o mínimo de conhecimento e uma metodologia adequada que valorize os aspectos pedagógicos e educacionais, os quais devem estar ancorados em uma teoria do conhecimento, preocupada com o processo de ensino e aprendizagem interativo. Portanto, fica claro que não basta apenas ter o laboratório de informática na escola, mas é preciso sim que os professores estejam capacitados para utilizarem esse laboratório e trabalharem com os alunos.

Há a necessidade de políticas mais democráticas dentro da Escola onde os alunos estudavam, que busquem trabalhar com a tecnologia trazida pelos alunos para sala de aula (celulares, laptops, notebooks), desenvolvendo estudos mais dinâmicos, buscando trabalhar o lado reflexivo e crítico do educando. Logo, trabalhar juntos (equipe pedagógica, professores e alunos) torna-se fundamental para o desenvolvimento de políticas mais conscientizadoras, que possam agregar a tecnologia que o aluno traz para a sala de aula à

metodologia e ao conteúdo aplicado e planejado pelo docente, dinamizando os recursos que os discentes possuem.

Entendo como aprender, o processo de acrescentar algo novo aos conhecimentos já adquiridos. Para que o aluno alcance sucesso em seu aprendizado é necessário que além de motivado, ele tenha uma experiência na aprendizagem, e um posicionamento em relação à aprendizagem. Aprender é um processo ativo, no qual o aprendiz tem sua parcela de responsabilidade. **O papel do aluno deste processo é fundamental.**

O próprio aluno é quem inicia seu processo de aprendizagem, quem o direciona, o organiza e o avalia. O aluno, de acordo com os pressupostos da teoria de Vygotsky, é o sujeito ativo do seu processo de ensino e de aprendizagem, pois é ele quem age sobre o instrumento mediador de sua ação.

Para isso, é preciso disciplina e vontade por parte do aluno. Infelizmente, não encontramos na sala de aula alunos determinados a assumirem seu papel no processo de aprendizagem conforme discursado pelos alunos no grupo focal. No entanto, o professor deve estar preparado para despertar nesse aluno a consciência sobre a importância que ele, e só ele, tem sobre o seu aprendizado.

O aluno deve conhecer e assumir seus novos papéis que foram redefinidos. O professor não está mais sozinho na condução da aula, e sim com os próprios alunos. Esses devem fazer parte atuante na da sala de aula.

As TIC, no espaço da escola, mesmo com sua crescente valorização nos dias atuais, não substituem os atores, alunos e professor, no processo de ensinar e de aprender, mas deveriam alterar elementos do ambiente da aula tradicional. Novas maneiras de desenvolver o processo de construção de conhecimento são possibilitadas. Entretanto, os diversos grupos sociais que atuam no espaço escolar precisam absorver em suas práticas cotidianas, nos procedimentos didáticos, nas normas, nas rotinas, nos discursos, que são próprios da escola, os diversos elementos que constituem a cultura tecnológica.

Não basta apenas colocar o computador à disposição do aluno e do professor. Behrens (2007), alerta que as exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais que atuam nas áreas do conhecimento. Diante das mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento, o papel do professor deve ultrapassar sua

postura tradicional de dono da verdade com total autoridade sobre a classe, para tornar-se um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. Por sua vez, o aluno também precisa ultrapassar seu papel passivo de ler, escutar, decorar e de repetir fielmente os ensinamentos do professor, para tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento como sujeito histórico de seu próprio ambiente.

A inserção das TIC na escola e sua interação com o processo de ensino e de aprendizagem não é fácil. A organização da escola ainda é muito rígida e presa a conteúdos e resultados mensuráveis, conforme relatado pelos alunos. Os gestores ainda estão amarrados ao sistema conteudista e dificultam o processo de inserção das tecnologias como um espaço de interação e aprendizagem.

É necessário o aluno questionar o espaço da sala de aula como o único espaço de aprendizagem e pensar em espaços múltiplos, que concebam a comunicação presencial e virtual, com sujeitos diversos, para a realização de atividades distintas em tempos distintos.

Com base em Vygotsk (2007), o conhecimento é construído pelo sujeito, em interação com o mundo dos objetos e das pessoas. Mas essa interação acontece quando o indivíduo consegue, através de sua ação, desencadear uma reação no outro. Isso significa implantar mudanças de qualidade na relação entre pessoas, objetos e atividades. O aluno deverá romper com o seu papel tradicional e estar preparado para intervir no seu processo de aprendizagem, para que ele seja capaz de transformar as informações em conhecimento.

Os **alunos** deixam claro o modelo de aula no qual o professor detém todo o saber, o que gera uma aula centrada na sua pessoa. Ele é o responsável por transmitir seus conhecimentos aos alunos, que os recebem passivamente. O professor não deveria ser o único a conduzir a aula, deve contar com a participação dos alunos. Esses, por sua vez passariam a assumir mais responsabilidade pelo seu aprendizado. **Os alunos deveriam ser os responsáveis pelo seu próprio aprendizado.** Deixar de ser o objeto das atividades sugeridas pelo professor e assumir a posição de sujeito de seu próprio aprendizado.

O papel do aluno deve ser o de protagonista no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Os alunos devem assumir maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. O professor também tem papel alterado, ele não é mais o único que

medeia o conhecimento, mas é quem oferece ao aluno a chance de participar ativamente do processo de aprendizagem utilizando estratégias, organizando-se.

O protagonismo da sala de aula não deverá estar centrado nas TIC, mas em um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos: alunos e professor. Mais do que nunca o aluno está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto aluno e inventar um novo modelo de educação.

A inserção das TIC no contexto escolar está dependente não somente da incorporação de equipamento (computadores, Internet, quadros interativos, entre outros) dos estabelecimentos escolares como do modo como é feita essa recepção pelos agentes escolares, desde os diretores das escolas, aos docentes e alunos e à forma como pressionam as vantagens que podem advir do uso das TIC.

Estas **reafirmações** sugerem uma reflexão acerca da disparidade existente entre escola e realidade, pois, a escola, de um modo geral, não tem conseguido acompanhar satisfatoriamente o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade e, como consequência, tem falhado na sua função de preparar o aluno para interagir na mesma e, também, na promoção do seu desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, há um movimento de discussão e reflexão que tem buscado modificar a realidade do contexto educacional, ao mesmo tempo em que busca trazer as TIC para este meio com o intuito de propor novas formas de produzir conhecimento.

Este movimento traz consigo a necessidade de professores repensarem a sua própria formação bem como a metodologia das suas propostas de trabalho. Se a escola precisa estar agindo em conformidade com as necessidades do grupo social, o qual atente, então, as TIC não podem continuar sendo vistas apenas como acessórios das escolas, elas devem integrar o ambiente educacional e a atividade pedagógica. Além disso, se as mesmas fazem parte do contexto social de muitos indivíduos, então, é fato que eles estão sendo influenciados pelas mesmas, assim como, seu modo de pensar e agir e a forma como o conhecimento social deste grupo é produzido.

A utilização das TIC como instrumento auxiliar à prática pedagógica, além de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo por meio da internalização de novos sistemas simbólicos pode, também, contribuir para intensificar e fortalecer a interação professor-aluno e a relação aluno-aluno. Estas considerações revelam, conforme concepções defendidas por Vygotsky, a forte influência que o meio exerce sobre o desenvolvimento do ser humano.

O importante é conhecer o potencial das TIC no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, desde que estejam vinculadas a objetivos claros e com métodos adequados a sua aplicação. As TIC não podem estar desvinculadas, pois elas fazem parte do processo, sozinhas são apenas máquinas. O papel de destaque é tanto do professor como do aluno que utilizam estas ferramentas para interagir e colaborar na construção do conhecimento. **“A tecnologia é uma ferramenta quem tem que trabalhar é o cérebro do professor e do aluno”** (Cássia, participante do grupo focal)⁸.

Espero que esta investigação possa contribuir para dar voz ao discurso dos alunos, levando ao reconhecimento da inserção das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Espero também que esta pesquisa possa colaborar com os gestores das escolas (coordenação pedagógica, professores) no sentido de que eles compreendam as políticas públicas de inserção das TIC as quais se desenvolvem no contexto escolar e são permeadas de incompletudes.

Nenhum estudo encerra em si uma conclusão absoluta, mas há a necessidade de dar-lhe um final. aguardo outras vozes que sejam instigadas para novos debates, que tragam perspectivas para futuras investigações sobre a inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação básica, do ensino médio e do ensino superior.

⁸ Trecho retirado da transcrição do Grupo Focal realizado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO.J.C. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** (Org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARRUDA, E. **Ciberprofessor: Novas tecnologias, ensino e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética – A teoria do Romance.** 4ª Ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998 [1934-35], pp. 71-210.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 a [1979], pp. 261-306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal.** Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 b [1959-1961], pp. 307-335.
- _____. Metodologia das Ciências Humanas. In: **Estética da criação verbal.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 c [1979], pp. 393-410.
- _____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- _____. O discurso Dostoiévski. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].
- BAKHTIN, M; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin.** São Carlos & João Editores, 2008.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Traduzido por P. A. Guareschi. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Traduzido por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEELAND, W. D.; BEELAND, Jr. Valdosta State University (2002). **Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?** Disponível em: <http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscript/vol1no1/beeland_am.pdf>. Acesso em 15 dez. 2013.

BEHRENS, M.A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439- 455, set./dez. 2007.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia – Educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Associados, 2005.

BENDER, D. E.; EWBANK, D. The focus group as a tool for health research: issues in design and analysis. In: **Health Transition Review**, v.4, n.1, p. 63-73, 1994.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: **Bakhtin – outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 09-31.

_____. e MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011**. Projetos Políticos Pedagógicos/Cap: VIII (Pág. 38). Equipe Técnica do DPEM/NETO, Alípio dos Santos; LAZZARI, Maria de Lourdes; QUEIROZ, Maria Eveline Pinheiro Villar de; AMARAL, Marlúcia Delfino; ARAÚJO, Mirna França da Silva de; NETO, Pedro Tomaz de Oliveira.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretária de Educação à Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação: diretrizes**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. **CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2010. (Documento Oficial). Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_s1.pdf> Acesso em 24 jan. 2013.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. CONAE 2014 – Documento Referência. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

BOHN, H. I. **Cultura de sala de aula e discurso pedagógico**. In Bohn, H. I. e Souza, O. Faces do saber – desafios à educação do futuro. Florianópolis, SC: Editora Insular, 99-116, 2002.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M.; JOHNSON, C. W. **Inovação em sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Traduzido por Rodrigo Sardenberg. Ed. Atual. E ampl. – Porto Alegre: Bookman, 2012.

CINTRÃO, F. F. J.; CORREIA, L. Meio ambiente e representação social: um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental de Araraquara-SP. **Revista Uniara**, n. 14, pp. 201-212, 2004.

COIMBRA, A. M. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, J. A. S. A Formação de Professores nos meios tecnológicos e midiáticos: Um resgate da mídia rádio no ambiente escolar. In: MERCADO, Luís. P. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, pp.133-149.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

CUBAN L. **How teachers taught**: constancy and change in American classrooms, 1890-1990. Nova Iorque: Teachers College Press, 1993.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, F. S.. Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ESTEFENON, S.G.B.; EISENSTEIN, E. **Geração digital**: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 64-89.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUERREIRO, E. P. **Cidade digital**: infoinclusão social e tecnologia em rede. São Paulo: Editora Senac São Paulo: 2006.

GUZZI, D. **Web e participação**: a democracia no século XXI. São Paulo: Editora Senac SP, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

KNODEL, J; PRAMUALRATANA, Anthony. **Focus group research as a means of demographic inquiry**. Madison: PSC, 1987.

KNODEL, J.; PRAMUALRATANA, A.; HAVANON, N. Focus group research on fertility decline in Thailand: methodology and findings. In: CALDWELL, John C.; HILL, Allan G.; HULL, Valerie J. (Orgs.). **Micro-approaches to demographic research**. New York: Kegan Paul International, 1988, pp. 3-55.

KUHN S. T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LEC/UFRGS. **Projeto UCA** – Um Computador por Criança. Disponível em: <http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Piloto_UCA>. Acesso em 15 jan. 2013.

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

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BERHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Athenas, 2004.

MELO, J. M. de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MIRANDA-RIBEIRO, P. **Telenovelas and the sexuality transition among teenagers in Brazil**. 1997. 216f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Sociologia, Universidade do Texas, Austin. 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOORE, A. M. **Female control over first sexual intercourse in Brazil**: case studies of Belo Horizonte, Minas Gerais and Recife, Pernambuco. 2004. 182f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Universidade do Texas, Austin. 2004.

MORAN, J. M. **Tablets e netbooks na educação**. Diretor de Educação a Distância da Universidade Anhanguera-Uniderp, 2012. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/tablets.pdf>> Acesso em 15 ago. 2013.

MORAN, J.M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, California: Sage, 1988.

MORIN, E. **Cultura e barbárie européias**. Traduzido por Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NORMAN, D. **Things that make us smart**: defending human attributes in the age of the machine. San Diego: Perseus Books, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

O'REILLY, T. (2005) **What is Web 2.0?** Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em: <<http://oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>. Acesso em 18 set. 2012.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

OTOIDE, V. O, ORONSAYE, Frank, OKONOFUA, FRIDAY. Why Nigerian adolescents seek abortion rather than contraception: evidence from focus groups discussions. In **International Family Planning Perspectives**, v.27, n.2, p. 77-81, 2001.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PASCU, C., *et al.* **Social computing** – Implications for the EU innovation landscape. European Commission JRC Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), 2008.

PEREIRA, A. T. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.

POSTMAN, N. **Tecnopolia** - Quando a Cultura se rende à Tecnologia. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Revista Pátio**. Ano 8, n. 31 – Educação ao Longo da Vida, ago/out, 2004. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386> Acesso em 08 nov. 2013.

PRENSKY, M. Escute os nativos. In **Liderança educacional**, v. 63, n. 4, pp. 8-13, dez. 2005.

REBER, A.S. **The Penguin dictionary of psychology**. London, Penguin, 1985.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RESSEL, L. B. et. al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. In: **Revista Texto Contexto Enfermagem**, n. 17, v. 4, Florianópolis, 2008, pp. 779-786. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2013.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair.; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Parábola: São Paulo, 2005. pp.152-183.

ROJO, R. H. R. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004.

SANTANA, L. M. de. Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac SP, 2010.

TRILLING, B.; FADEL, C. **21st Century skills: Learning for life in our times**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

ULIN, P. *et al.* **Qualitative methods: a field guide for applied research in sexual and reproductive health**. North Carolina: Family health international, 2002.

VANLANDINGHAM, M., TRUJILLO, L. Recent changes in heterosexual attitudes, norms and behaviors among unmarried thai men: a qualitative analysis. In: **International Family Planning Perspectives**, n. 28, v. 1, mar. 2002.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1931). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1926). **Psicologia pedagógica**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento – Participantes da Pesquisa

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Identidade(s) de alunos: deslocamento e conflitos**. A pesquisa tem como objetivo entender a identidade do aluno do ensino médio frente as novas tecnologias, para que se possa compreender a relação do discente com as ferramentas tecnológicas.

Você, participante, será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os resultados serão enviados para você e eles poderão ser publicados e apresentados em evento científico. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e outra será fornecida a você e à escola. A participação no estudo não acarretará custos assim como não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO:

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. Também sei que não receberei pagamento pela participação. Assim, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento informado e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome/Assinatura do Participante /Data

Nome / Assinatura do Responsável

Pelotas, ____ de _____ de 2011

ANEXO B – Termo de Consentimento – Direção Pedagógica**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezada Diretora Pedagógica

- Os alunos da terceira série do Ensino Médio serão convidados a participar do estudo **Identidade(s) de alunos: deslocamento e conflitos**, de forma totalmente **voluntária**.
- A pesquisadora responderá todas as dúvidas antes do início da pesquisa.
- Os alunos têm o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: entender a identidade do aluno do ensino médio frente as novas tecnologias, para que se possa compreender a relação do discente com as ferramentas tecnológicas.

Procedimentos. A participação dos alunos nesta pesquisa consistirá apenas na participação do Grupo Focal, ao qual será gravado.

Sigilo. As informações fornecidas pelos alunos, no Grupo Focal, serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelo primeiro nome.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Diretora

ANEXO C – Nomes dos participantes da pesquisa por ordem alfabética

Andressa

Bira

Carol

Cássia

Érica

Frederico

João

Nicoline

Tiago

Valentina

ANEXO D – Questionamentos do Grupo Focal

- Quais os espaços (leituras-livros, tela etc.) mais comuns para aprender?
- Qual o papel da escola e do professor e dos outros atores sociais na aprendizagem? (aprende-se melhor, sem o professor, qual o papel dele?)
- Na escola, como se aprende – papel do professor, das redes sociais, dos colegas?
- O papel dos ‘instrumentos’ de aprendizagem, para desenvolver conhecimento – você sente a máquina como uma extensão de seu corpo, integrada na aprendizagem?
- Como aprendem – lendo, conversando, ‘clitando na tela’ – as aprendizagens todas acontecem, fazem-se da mesma maneira; quando aprendem – como dividem o seu dia, as suas horas, quais os momentos de aprendizagem?
- Como seus professores, escola, pais, comunidade social percebem a ‘invasão’ do digital – internet na vida das pessoas – como você vê isso?
- Em que ambientes (virtuais ou não virtuais) você aprende – quais os lugares privilegiados para a aprendizagem?
- As tecnologias estão presentes em sua escola – elas ‘usurparam’ o espaço do professor; até que ponto isto é aceitável para ti como aluno?
- Quais as vantagens do uso das tecnologias na aprendizagem – nas suas aprendizagens (escola e outros ambientes), as TIC estão pouco presentes?
- Você sente que as TIC podem introduzir você numa nova maneira de ler, aprender, relacionar-se, pensar e conhecer?
- Seus professores, amigos, pais, escola etc. estão preparados para ingressar no mundo virtual disponível na ‘grande nuvem’ que paira sobre os sujeitos contemporâneos?

ANEXO E – Transcrição do discurso do Grupo Focal

Vanessa: Então a primeira coisa que eu questiono vocês a respeito assim, quais são os espaços, quando eu me refiro a espaço, no sentido assim: livro, computador, mais vamos supor, que são mais comuns para vocês aprenderem. Então, é mais comum para vocês aprenderem pela tela do computador, por meio de um livro, por meio da fala do professor, o que no caso torna-se mais comum, no caso que vocês se sentem mais familiarizados para vocês aprenderem é a tela do computador? É um livro? Como é que vocês se sentem à vontade, vamos supor, é no caso, mais comum para vocês aprenderem?

Carol: Eu acho que para abrir os trabalhos tinha que ser a Valem falando sobre isso.

Valentina: Por quê?

Carol: Porque tu gostas de ler as coisas no.

Vanessa: Não, é que eu pergunto assim, quais são os espaços? Esses espaços é, é a leitura livro é a tela do computador? O que, que é mais comum pra vocês aprenderem?

Tiago: Mais comum é pela fala do professor, e depois vem o livro, e depois o data show e coisa do gênero.

Valentina: Depende do que o professor nos dá, se ele fez uma apresentação no PowerPoint e ele disponibiliza, eu pego baixo, eu boto no tablet e notifico tudo o que ele me dá de informação e que eu acho importante eu coloco no material, aí depois é mais fácil pra estuda. Tem muita gente, também que pega e imprime e lê.

Frederico: É eu sou bem antigo assim, para mim, a tela do computador me distrai muito porque fica muita luz e tudo mais, eu sempre prefiro ter um papel na minha frente com as coisas escritas para lê, mas justamente primeiro eu prefiro ouvir o professor explicando a matéria, pra depois eu associar com o que eu estou lendo no papel.

Bira: Eu sou mais arcaico assim também, eu gosto além de ouvir o professor, ter alguma coisa para anotar, sempre algumas observações se não, não pego, e sempre primeiro o professor, antes do que um livro ou do que alguma informação.

João: Outra coisa, dependendo do tipo de aprendizado, é preferível usar o computador ou livro, por exemplo, um mais formal, de conteúdo na escola, eu prefiro mil vezes que se ensine com o livro ou então o professor, agora quando são coisas mais cotidianas, que aprendi assim, da tua vida acho que a internet serve muito bem também.

Carol: É, acho que a gente tá se adaptando ainda.

Vanessa: Então, quando tá associado a algum conteúdo...

João: necessário, para o vestibular

Vanessa: ... que é para o vestibular, para uma prova, tu preferes o livro?

João: Prefiro o livro.

Vanessa: Agora quando é uma coisa assim, algo da atualidade.

João: É exatamente.

Tiago: até porque é mais fácil de distribuí, assim, a informação

Vanessa: Como é que é Tiago?

Tiago: É mais fácil de distribuir as informações por meios virtuais.

Carol: É acho que ainda estamos nos adaptando um pouco a isso, tu podes ver que, por exemplo, o vestibular o método é arcaico, a gente aprende física, por exemplo, no colégio...

Bira: no ano de mil e seiscentos.

Carol: ...nos anos de mil seiscentos e pouco e ele diz para gente que já se sabe que isso não existe mais, e ainda assim, a gente estuda pelos métodos arcaicos, pelos livros, pelos coisa, mas ainda assim ele dá por fora, em data show que seria mais atual que se sabe na física, então, eu acho que a gente tem que tá se adaptando a trazer essa tecnologia para o meio escolar, a trazer para os vestibulares, eu acho que é um processo muito grande, para ti do nada, bum, saber usar o tablet, tem muita gente que não sabe, eu mesma não sei, e eu prefiro.

João: As pessoas não têm acesso.

Vanessa: É, não conhece.

Carol: As pessoas não têm acesso. Eu prefiro o cheiro do livro tá em, como (03:20) o Bira disse, tá em contato com aquilo, porque eu sempre fui habituada a isso desde pequena, a ir numa biblioteca e pegar um livro quando eu queria, então, eu ainda to me adaptando, não que eu não me interesse, me interesse, mas não, ainda to aprendendo a mexer, não digo que eu saiba assim.

Vanessa: Então pra vocês é mais comum aprender por meio de um livro, como alguns falaram pela voz do professor, a aprender a tela do computador, com a tela do computador.

Cássia: Sim.

Tiago: A voz do professor...

Valentina: É fundamental.

João: ... nos introduz a matéria...

Tiago: É mais importante.

Valentina: ... é, pode estar ali, mas a gente não sabe exatamente como encaixar a informação, o professor pega, ele pode falar uma palavra diferente do que tá no material, aquela palavra pode ser a palavra que vai nos explicar toda a matéria, vai ligar as informações.

Fred: É e só mais esse aprender, ser um aprender mais maçante mesmo, é uma matéria que tu precisas para entender o assunto, se for o aprender, hã que coisa legal! Eu achei uma curiosidade legal, eu quero saber mais sobre isso, eu acho mais fácil pela internet até porque é só buscar e tá ali na internet, não tem que ficar procurando que livro tem sobre isso.

Vanessa: E Fred, quando tu refere-se assim, a mais maçante é quando são aqueles, seriam os conteúdos?

Fred: que são os conteúdos pragmáticos, mesmos.

Vanessa: Tá.

Cássia: É eu acho que as tecnologias auxiliam muito na cultura geral, assim, porque tu consegues descobrir sobre qualquer coisa na internet e tal, então pra abrir os horizontes assim e tal, numa prova tipo o Enem, por exemplo, que é bastante cultura geral facilita um monte, mas em termos de conteúdo pra vestibular e para faculdade essas coisas assim, eu acho que, a voz do professor, o diálogo do aluno com o professor é muito importante.

Érica: Eu acho que a internet, a internet ou os meios de comunicação assim, tem que ser só um complemento, do que tu aprendes na escola por meio de livros e de professores.

João: Até porque certas disciplinas, como por exemplo, Filosofia é difícilimo de tu analisar pela tecnologia, pela internet, eles acabam utilizando livros ou mesmo o professor pra ensinar esse tipo de coisa, é um tipo de conteúdo que não cabe ainda, pode cabe, mas ainda não cabe no meio da internet.

Cássia: O problema é que tem que ter cuidado com a credibilidade dos lugares...

Fred: Sim

Cássia: ... onde tu estás procurando na internet, porque tem muita coisa que ta errado.

João: Que nem a Wikipédia.

Carol: E até mesmo na hora de se programar para passar para o aluno, porque muitos professores às vezes não têm o domínio, às vezes acaba, como é que chama poluição de data show, aqueles coisa.

João: Hã?

Cássia e Vanessa: Poluição visual.

Carol: Pois é, e às vezes não sabe lidar direito com isso e vai aprendendo, acho que tanto a gente, quanto eles.

2. O PAPEL DO PROFESSOR

Vanessa: E aproveitando isso, qual seria então, o papel da escola, do professor na aprendizagem de vocês? Vocês acham que hoje se aprende sem o professor? Qual é o papel dele? Ele é necessário ainda?

Alunas: Sim.

Carol: Com certeza.

Tiago: Pra dar o chute inicial.

Vanessa: Como é que é Tiago?

Tiago: É o chute inicial da matéria.

Vanessa: O professor é que dá o chute inicial da matéria, depois ele pode sair?

Cássia, Carol e Valentina: Não, não.

Tiago: É mais ou menos, ele tá lá para te ajudar sempre que tu precisar e tu tiver confuso.

Bira: Hoje em pleno 3º ano, por exemplo, tenho de pegar um livro e interpretar, entender uma matéria, mas eu não consigo nem sem o professor.

João: É

Valentina: É que nem em matemática, em matemática se a gente for pelo livro, a gente vai ter que decorar não sei quantas formulas, mas a gente tem uma professora, que é a Maria, que nos dá a base da base e com aquilo tu sabe fazer tudo.

Fred: Ela faz a gente entender em vez de apenas saber.

Andressa: Que é o exemplo de professor que raramente usa a tecnologia e que é uma aula que ninguém reclama.

Alunos: É, é

João: O professor de história, por exemplo, tentando nos colocar no contexto pra nós entendermos a situação, não simplesmente decora datas, decora eventos da história é uma

coisa que eu acho que é necessária isso tu não consegues fazer por um livro, o professor precisa ti fazer isso.

Tiago: Aham!

Andresa: E que abre o caminho para tu conseguir interpretar em livros, Internet...

Tiago: Sim.

Nicoline: ... sem eles a gente não chegaria a esse ponto.

João: Ensinar a pensar mesmo.

Cássia: É ensina a pensar.

Tiago: Por isso, o chute inicial.

Érica: É preciso ter um trabalho antes pra.

Valentina: Mesmo que a informação seja desnecessária, como relacionar com atualidade a história, isso não vai cair no Enem, tipo uma coisa que aconteceu lá no passado relaciona com agora, mas nos coloca na história, nos posiciona e a gente tem um jeito de ligar as realidades e a gente entende melhor.

Vanessa: Então qual seria, gostaria de escutar de todos, qual seria, então, o papel do professor na escola?

Carol: Ele é um que faz chegar ao conhecimento, ele tem muito conhecimento para passar, assim como tu tens conhecimento para passar para ele, então, você tem que trocar informações, por exemplo, sobre como mexer nisso aqui, tu não sabias mexer direito, mas eu sabia, agora se tu me perguntar sobre o teu trabalho do doutorado, eu não sei, então eu aprendo contigo e tu aprendes comigo, é uma coisa mútua, ele tá lá para isso e tu tá lá para aprender, ou fingir que aprende, mas não é o caso.

Valentina: Mas, não é mais como antigamente que o, pelo menos fala e tá falado, como certas pessoas.

Vanessa: Então, tu já não vê o professor como assim, o centro do conhecimento?

Valentina: Não, ele é uma autoridade.

Fred: Ele é quem pode trazer.

João: Ele não é uma autoridade.

Fred: O portador do saber?

João: Não se pode dizer autoridade.

Valentina: Então, a gente não poderia questionar o professor, porque senão, a informação dele é absoluta, tu não tem o que questionar, ele tá falando tu tem que seguir, não tu pega, tu pega e me fala uma coisa hoje, eu acho que tu tá errado, eu vou na internet, eu vou em outro professor, eu vou em qualquer fonte de informação e vou descobrir, não, eu tava certa e eu vou voltar a ti e vou perguntar de novo e mostrar o que eu tenho.

Carol: E vão comparar o conhecimento.

Fred: Até corrigir a informação.

Bira: Nisso aí a internet deixou muito mais rápido, porque antes procurando uma bibliografia mais rebuscada, algumas informações mais específicas dava muito mais trabalho do que jogar no Google e ter centenas de páginas, centenas de páginas com a resposta.

Cássia: É justamente esse diálogo, esse questionamento entre professores e alunos que gera o conhecimento, não é só professor chegar e passar a matéria, é esse contato, esse diálogo que gera o aprendizado.

João: No entanto, não se pode acabar com uma hierarquia, a hierarquia existe...

Fred: É, é

João: ... e preciso ser respeitado, o professor é aquele que ensina, claro que ele pode ser ensinado pelos alunos, mas a ideia da escola é justamente essa, o professor está ali para ensinar aos alunos conteúdos, situações que eles não conhecem.

Carol: Isso seja num colégio de Ensino Fundamental, Médio ou mesmo numa faculdade, em qualquer um desses setores, claro que no fundamental, por exemplo, tu tá começando o teu aprendizado, então tu tem que ser mais, eu acredito pelo menos, tu tem que ser mais rígido, o contato do professor com autoridade.

Vanessa: O que seria ser rígido assim, Carol?

Carol: O controle sabe, de ti, por exemplo, chegar em uma sala de aula e se dedica a aprender, muitas vezes tu vais para sala de aula conversar com o amiguinho e coisa, o professor tem que te ajudar te direcionar e dizer não tu precisa aprender isso, eu to aqui pra te ensinar, eu vou te ajudar, entendesse? Eu acho que é nesse sentido assim, dele oferece e principalmente na base né, ser mais efetivo, porque quando tu começa a amadurecer, tu amadurece junto com o professor, e aí vocês adquirem, e a partir do momento que tu ti procura na internet essas coisas, tu já tem um maturidade de saber, pô eu conheço isso aqui, eu sei assim e aí tu começa a discutir com o professor, talvez na fase inicial, pelo menos eu creio, eu acho que tu não tem tanto isso, até porque tu é novo, tua ainda não tem esse conhecimento de mundo, tu não tem essa praticidade, esse diálogo constante então, talvez, eu acho que nesses, nesse período essa autoridade deva ser mais respeitada, mais, não sei.

Valentina: O respeito nunca tem que se duma questão assim, mas o professor tem que respeitar o aluno, né.

Vanessa: E vocês que estão no terceiro ano do Ensino Médio, como é que, como é que vocês enxergam, qual é o papel do professor de vocês na sala de aula? Pensem para vocês qual é o papel dos professores de vocês na sala de aula?

Fred: Justamente de guia a informação, aí apresenta, nós temos que vê aquela informação, entendê-la para justamente, com já disseram, questioná-la se não entendeu e fazer justamente essa ligação professor-aluno de troca de informações.

Carol: E também no terceiro ano a gente tá fechando o nosso hall de conhecimento básico, do ensino, então eu acho que muita coisa a gente já sabe, então o professor ele tem que nos ajudar a associa, tudo que a gente já viu, com algo novo que ainda falta vê, entendeu?

Cássia: É, no caso mostra para gente mais ou menos o que que a gente vai enfrentar, é soma o que a gente já sabe com que tá pra vir, que vai ser um passo a mais, uma coisa mais além do que a gente passa no dia a dia.

Bira: Primeira fase, o vestibular. Mas, mas principalmente nortear o estudo realmente.

Vanessa: Sim. Então, todos vocês enxergam o papel do professor de vocês como necessário, e não como caso, não é tão necessário hoje em função das tecnologias, o papel dele não é tão necessário?

Fred: Ele pode ser necessário.

Fred: Ele pode ter diminuído em relação a um passado mais distante, mas continua sendo de igual importância.

Carol: E outra, essa ferramenta serve para auxiliar o trabalho dele...

Tiago: É e não substitui.

Carol: ...tanto dele quanto do aluno, serve para auxiliar, mas não acredito que um elimine o outro, acho que os dois devem trabalhar em conjunto, assim.

Tiago: Caso o contrário estaria no futuro e máquinas nos ensinariam as coisas.

Cássia: Eu acho que a tecnologia, como a Carol disse, é uma ferramenta, mas que tem que trabalhar é o cérebro do professor e do aluno...

João: Exatamente.

Carol: ... aquilo ali tá para auxiliar, pra ser um complemento.

Valentina: Os professores falam que lapidam a gente né, a internet, a tecnologia, a gente pega muita informação e o que, que a gente faz com isso, o professor vai te guiando, vai te dizendo, não isso aqui não precisa, isso aqui é mais importante, e vai te, ti montando, e isso acaba fixando a ideia e entende melhor.

Andressa: a gente absorve de vários lugares a informação na forma bruta, e aí o papel do professor é justamente lapida.

Cássia: Eu acho que lapida é a palavra certa, mesmo.

Carol: muitas vezes já começa a direciona para faculdade que tu quer fazer, às vezes tu tens mais relação com o professor de história, ai tu vai além do final da aula, tu conversa um pouco, desenvolve mais a tua área, poxa ele conhece tanta coisa,! Já fez faculdade, já sabe tanta coisa a mais, pô eu li na Internet, pô tu viu isso aqui, entendeu eu acho que esse contato mais assim, acho que é fundamental, tu pode procurar na máquina? Pode, mas uma pessoa, pô, vai ser sempre uma pessoa sabe, não tem como comparar o que uma faz com o que a máquina poderia fazer.

Valentina: Tudo que tá na máquina foi feita pelo homem.

Carol: Ainda faz.

Érica: É foi feita pelo homem, mas a de computador.

Fred: Hoje, ainda, a máquina nos ganha, ainda, eu acho.

Tiago: Só no xadrez.

Fred: É só no xadrez.

Carol: No xadrez ganha.

3. FORMAS DE APRENDIZADO NO COLÉGIO

Vanessa: E pensem na escola de vocês como é que se aprende lá? Como é que vocês aprendem lá?

Fred: Ouvindo o professor.

Alunos: É.

Valentina: tem vezes que os professores conseguem transmitir informação para certos alunos como eu, aí eu tenho que recorrer aos colegas da volta para me explicar.

Vanessa: E quando tu colocas que às vezes o professor não consegue, aí eu recorro, isso se dá em função de que Valentina?

Valentina: Uma dificuldade em certas matérias.

Vanessa: Essa dificuldade que tu tens em certas disciplinas?

Valentina: É ou a questão o professor já explicou, eu peço pra explicar de novo e eu acabo não entendendo eu não vou para e fazer o professor explica toda a aula numa coisa que eu não to entendendo eu peço e peço para algum colega meu, que eu não sei se pensa parecido comigo, mas consegue me explicar direito de uma forma simplista, eu entendo.

João: Outra questão, dos professores, todos têm diferentes metodologias, o aluno se adapta dependendo da metodologia, alguns alunos, por exemplo, podem ter uma inclinação de entender melhor com a metodologia do professor “A”, mas outros do professor “B” e por aí vai, isso é um fator que se altera no momento de se aprende.

Fred: O que também me ajuda a me dar decisão preferência de qual matéria gosta mais até pelo método de ensino do professor.

João: É.

Fred: Mas, isso já pessoal de cada aluno.

João: Pois é.

Vanessa: Tá, então, na escola vocês aprendem como o Fred falou, pelo professor, pelo livro, pelos colegas, como mais vocês aprendem na escola?

Andressa: É, mas eu acho que.

Vanessa: Exemplifica como é que seria esse auxílio.

Andressa: Data Show, ou a utilização de computadores para realizar exercícios também, com o auxílio do professor sempre.

Érica: Mas eu acho que os computadores são, ajudam mais os professores a nos ensinar do que é uma ferramenta mais para os professores eu acho, mais no colégio pelo menos.

Nicoline: que acaba sendo

Vanessa: Explica isso Érica, por quê?

Érica: Por causa que eles utilizam, por exemplo, numa apresentação de Power point, para nos ensinar alguma coisa, é claro que a gente vai lá e pega depois e tudo mais, mas eu acho que eles utilizam mais isso do que a gente no colégio, fora do colégio tudo bem, eu uso bastante a internet para aprende também só que na escola eu acho que os professores que mais utilizam essa tecnologia do que, até porque às vezes a gente vai procura alguma coisa, por exemplo, no smartphone, no tablet, na aula e já nos tiram às vezes.

Vanessa: Vocês não podem acessar?

Érica: É que eles acham que a gente tá fazendo outras coisas.

Cássia: O que muita gente faz, outras coisas.

Fred: O que acontece.

Érica: o que muita gente faz, só que eu por exemplo, no meu smartphone eu tenho tabela periódica, tenho um monte de coisa que eu uso em aula.

Vanessa: Só que tu não podes acessar durante a aula?

Érica: Por causa que vão achar que eu to no face.

Vanessa: Nenhum professor deixa?

Érica: Não, até deixam.

Fred: Eles toleram.

Érica: Só que na maioria das vezes, fica meio chato.

Carol: É essas pessoas que mexem em outras coisas, por exemplo, eles estão fugindo do propósito que seria a aula, presta atenção e, não que ela vão ter conhecimento com coisas fúteis.

Vanessa: Mas vocês acham errado, o professor fala de história, falando vamos supor sobre democracia, e aí vocês estão em dúvida assim, há quando é que começou a democracia aí vocês irem lá e pesquisarem no celular de vocês.

Fred: Não, isso pode.

Carol: Não, nisso eu não vejo problema, o problema é tu generaliza Vanessa,

Valentina: Pedir uma permissão do professor, porque ele tá pela escola foi dito que não podem pegar o celular na sala de aula.

Cássia: O ideal seria que a gente chegasse ao ponto de que pudesse até algumas escolas todo mundo tem um notebook na classe ou coisa assim, só que eu acho que não tem a maturidade pra que isso aconteça...

Alunos: É, é.

Cássia: a maioria das pessoas que tão usando celular na aula tu vê que não é pra nenhum propósito acadêmico.

Carol: É verdade isso.

Fred: O problema é muito maior aluno.

Cássia: Eu acho que nem a escola tá adaptada, nem os alunos estão adaptados, preparados pra isso.

Carol: O problema é muito maior o aluno.

João: Outra questão, as escolas a maioria, eu acredito que elas usem errado, em determinados momentos a tecnologia, por exemplo, quando nós vamos “ATI” para vê algo, o que acontece? Muitas vezes, pouca vezes que nós fomos “ATI” era ou para fazer exercícios....

Cássia: É um laboratório ATI.

Carol: É um laboratório.

João: ... ou foi para fazer exercícios que poderiam perfeitamente ser feitos em aula com o lápis, ou simplesmente para assistir uma apresentação que já está sendo mostrada, poderia se mostrada perfeitamente na sala de aula, poderiam ser feita de forma diferente, por exemplo, algo que, por exemplo, entrasse no site, procurasse coisas, fosse algo mais abrangente, não uma coisa restrita, porque nós temos que utilizar a tecnologia de forma até restrita.

Cássia: Também porque na “ATI” tem lá a tela e todo mundo tem uma telinha, qual é a diferença?

João: Exato, esse é o ponto.

Cássia: A mesma coisa em aula.

Bira: Essa própria glorificação digamos “ATI” que é quando a gente vai ter acesso à informática, já vê que o colégio não tá, por mais que tenha essa proposta de, da modernidade da informática, não tá preparado, porque não é uma forma de acompanhar, porque parece que tá substituindo um caderno, a gente copia, ao invés de copia ter uma tela, realmente seria para dar uma ajuda, para dar um, para não precisar parar uma aula para uma explicação talvez que não ajude, mas que te ajude a entender não os outros é um a mais mesmo, não substituir um caderno, fazer uma, fazer a aula perde a graça, por exemplo, perde o interesse.

Vanessa: Tá e como é que vocês enxergam, tanto tu quanto o João, vocês colocaram que muitas vezes é utilizada como uma transposição, não é um quadro negro, nem data show...

João: Exato.

Vanessa: Tá e como é que vocês acham que, o que, que vocês pensam, como deveria ser utilizado, então? Para não ser apenas essa transposição.

Bira: É meio utópico, mas teria que te algum mecanismo que tu pudesses, quisesse controlar, bloqueando sites...

João: Um filtro.

Fred: ... não sei um filtro...