

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Silveira de Lima Schnorr

APRENDENDO A SER APRENDENTE:
Novos Modos de ser Aluno na Contemporaneidade

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APRENDENDO A SER APRENDENTE:

Novos Modos de ser Aluno na Contemporaneidade

Aline Silveira de Lima Schnorr

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

SCHNORR, Aline Silveira de Lima

APRENDENDO A SER APRENDENTE: novos modos de ser
aluno na contemporaneidade / Aline Silveira de Lima
SCHNORR. -- 2011.

95 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Infância. 2. Tecnologias da Informação e
Comunicação. 3. Currículo. 4. Aprendizagem por toda a
vida. 5. Constituição do sujeito aluno. I.
Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A infância, como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é algo muito mais radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

(LARROSA, 1999, p.185).

AGRADEÇO

À Deus, a quem jamais encontrarei as palavras certas para agradecer pela minha vida, por todas as bênçãos e por cada pessoa que Ele colocou no meu caminho.

À minha querida orientadora Clarice, que tanto admiro pela pessoa e profissional que é. Serei sempre grata pelos seus ensinamentos, pelo olhar criterioso e minucioso, sobretudo, pelo gosto e prazer pela pesquisa que, incansavelmente, ela me transmitia a cada orientação.

À professora Maria Luisa Xavier, por todas as contribuições e pela sua disponibilidade nos momentos em que a ela recorri.

Às colegas do grupo de orientação, pela acolhida ao PPGEduc e pelas sugestões e ideias compartilhadas.

À Banca Examinadora, à professora Fabiana Marcello, à professora Bethe Garbin e ao professor Carlos Noguera-Ramírez, pelas suas contribuições e pelo envolvimento na pesquisa. Por terem feito da ocasião da qualificação do projeto, um momento de grande aprendizado e amadurecimento para mim.

À Direção da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, pelo espaço disponibilizado para que esta pesquisa se realizasse. Às colegas professoras e amigas, pelo auxílio na coleta dos dados e por compartilharem esta etapa comigo. A vocês, obrigada pelo apoio, compreensão e incentivo.

À minha querida colega Michele, pelo companheirismo, pelas orientações também, e pela grande amizade com que a Ufrgs me presenteou.

A meus irmãos e familiares, pela compreensão das ausências, pelos telefonemas e emails de carinho.

Ao meu amado Leonardo, pelo Amor e tudo que dele deriva: alegria, incentivo, companheirismo, compreensão. Também pelas orientações, discussões e toda ajuda incansável para me ver finalizar a pesquisa.

Por fim, a alguém que não existia quando este trabalho começou a ser feito: a minha fofa e amada filha Laura Maria, que só me encheu de ânimo e preencheu meus dias de alegria e de sentido para continuar.

A pesquisa tem como objetivo analisar as principais mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser aluno na contemporaneidade, mostrando como estes se constituem aprendentes frente à chamada “Sociedade da Aprendizagem”. Para isso, utilizei como instrumentos de pesquisa entrevistas e questões narrativas, para uma classe de vinte alunos e um Diário de Campo nas turmas onde exercia a docência, em uma escola privada de Novo Hamburgo/RS. A partir das análises dos dados foi possível condensar as recorrências em três Eixos Temáticos e tecer as seguintes considerações. No primeiro Eixo – *O Aprendente Escolar da Infância e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)* – observei que os alunos mantêm contato intenso com diversas TICs, conformando modos de subjetivação desses novos sujeitos, alunos caracterizados pelas ações multi-tarefas. O tema de casa se mostrou mais uma atividade sem conotação desafiadora e o ato de estudar em casa, nos moldes tradicionais, não faz parte de seus afazeres extra-escolares. No segundo Eixo – *Os Saberes Escolares e o Currículo Cultural* – percebi que os alunos, ao narrarem seus aprendizados e fazeres na escola, remetem-se prioritariamente aos conteúdos escolares, fazendo poucas relações com outros mundos onde circulam. Há um significativo espaço ocupado pelo Currículo Cultural, e, por conseguinte, na constituição do sujeito aprendente da infância. E, no terceiro Eixo – *O Aprendente da Infância, O Currículo Cultural e as Tecnologias da Informação e Comunicação* – mostrei a escola fora do foco principal para a busca do conhecimento, mas como lugar qualificado para o aluno aprender como ser aprendente por toda a vida. Por fim, a pesquisa possibilitou concluir que as crianças estão aprendendo a aprender por toda a vida. É como se houvesse um “antigo educando” e um “novo aprendente”: Antes, um sujeito educado para ser educável; agora, um sujeito educado para aprender, entretanto, ambos permanecem co-existindo atualmente.

Palavras-Chave: 1. Infância 2. Tecnologias da Informação e Comunicação. 3. Currículo 4. Aprendizagem por toda a vida 5. Constituição do sujeito aluno.

ABSTRACT

The research aims to analyze the main changes occurring in the ways of being a student in the contemporary time, showing how these learners are facing the so-called "Learning Society". For this, I used as research, tools narrative interviews and questions for a class of twenty students and a field journal where I worked as a teacher, in a private school of New Hamburgo / RS. From the data analysis it was possible to condense the three recurrences in the theme and make the following considerations. In the first axis – The childhood learner and the Information and Communication Technologies (ICTs) - noticed that students maintain constant contact with various ICTs, according to modes of subjectivity of these new individuals; students are characterized by multi-tasking actions. The homework was more a challenging activity without connotation and the act of studying at home, in the traditional way, was not part of their extra-school activities. In the second axis - The School Knowledge and the Cultural Curriculum - I realized that students, when describing their learning and actions in school, to refer primarily to educational content, making few relations with other worlds where they circulate. There is a significant space occupied by the cultural curriculum, and therefore the constitution of the childhood learner. And on the third axis - The childhood learner, The Curriculum and Cultural Information and Communication Technologies - showed the school was the main focus for the pursuit of knowledge, but as qualified to the place where the student learn how to be learners for life. Finally, the research allowed me to conclude that children are learning to learn throughout life. It is as if there was a "former student" and a "new learner". Before, a man trained to be teachable, now an individual taught to learn, however, both remain co-existing nowadays.

Keywords: 1. Children 2. Information Technology and Communication. 3. Curriculum 4. Learning for a lifetime 5. Constitution of the individual student

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Meios de comunicação sinalizam as mudanças	15
Quadro 2 – A coleta de dados.....	38
Quadro 3 – Roteiro para entrevista individual	40
Quadro 4 – Roteiro da proposta com turma de alunos.....	41
Quadro 5 – Registro dos alunos	55
Quadro 6 – Revistas infantis levadas à escola pelos alunos	65

1. OS CAMINHOS QUE PRECEDEM	9
2. CULTURA, MÍDIA E OS “NOVOS ALUNOS”	14
2.1. Estudos Culturais em Educação: as possibilidades de análise na escola	18
2.2. As Pedagogias da Mídia – Tecnologias da informação e comunicação –novos dispositivos pedagógicos	20
3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE DA INFÂNCIA	25
3.1 A invenção da escola, do sentimento de infância e família	25
3.2 Novas/Outras/Diferentes subjetividades – uma infância plurifacetada	30
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS – A incessante busca pela verdade	35
4.1 Cenário da Pesquisa	37
4.2 A coleta de dados e sua produtividade	37
5. A ANÁLISE DOS DADOS: AS VERDADES CONSTITUÍDAS.	43
5.1 O aprendente escolar da infância e as Tecnologias da Informação e Comunicação	44
5.2 Os Saberes Escolares e o Currículo Cultural	51
5.3 O Aprendente da Infância, o Currículo Cultural e as TICs	57
5.3.1 Aprender como modo de subjetivação: da infância, emerge o sujeito aprendente por toda a vida.	59
5.3.2 Os artefatos culturais constituindo sentidos à aprendizagem	64
6. DO QUE FICOU PARA DAQUI EM DIANTE: AS CONCLUSÕES.	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNCIDE A – Recorrências das Entrevistas	77
APÊNCIDE B – Transcrições das Entrevistas	78
ANEXO A – Especificidades da escola	91
ANEXO B – Autorização de realização de pesquisa	93
ANEXO C – Carta de ciência de participação em pesquisa: individual	94
ANEXO D – Carta de ciência de participação em pesquisa: turma	95

1. OS CAMINHOS QUE PRECEDEM

“... que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas?” (LARROSA, 2002, p.22)

Muitas foram as mudanças, as escolhas a serem feitas, as decisões a serem tomadas, enfim, os caminhos percorridos desde o início da minha formação como pedagoga. O iniciar na ocasião dos estudos do Curso de Habilitação Magistério, passando pela Graduação em Pedagogia, após, pela Especialização em Educação até chegar ao momento da escrita dessa dissertação.

Os espaços percorridos possibilitaram vivências, experiências que me subjetivaram. Sim, porque o que nos interpela, pode nos subjetivar, acabar por nos conformar (ou não) e é a partir desse entendimento que compreendo meu interesse e o justifico. Larrosa (1996), ao relacionar leitura, conhecimento, subjetividade e experiência, afirma que esta, “seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa” (p.136, grifos do autor). Acredito que aquelas experiências que vivemos e, de alguma forma, permanecem, ajudam a nos tornar o que somos. Algumas coisas passaram e outras foram se incorporando, criando significados.

Os primeiros passos na pesquisa em Educação foram efetivados ao final da graduação em Pedagogia na UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Chegar à conclusão do curso e conhecer um universo novo até então, foi algo que se fez marcante. Não apenas pelo fato da necessidade da aproximação ao universo da pesquisa acadêmica, mas porque esses momentos representaram o início de um pensar diferente de como vinha pensando durante todo o curso. Iniciei o pensar sobre o próprio pensar; estudar o currículo não nos seus conteúdos programáticos, mas no seu significado. Comecei a perceber que havia muito mais a conhecer, muitos saberes a questionar. Algumas ideias acerca dos Estudos Culturais me eram apresentadas no último ano da graduação, as quais me possibilitaram pensar no trabalho de conclusão de curso por outro viés.

Assim, realizei o trabalho final da graduação, no ano de 2002, sendo intitulado “*Os textos escolares e a produção de sentidos*”, que constituiu na análise de diferentes tipos de textos¹ selecionados pelas professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma das escolas onde atuava na época, além dos critérios utilizados por elas na seleção destes

¹ Estes textos se tratavam, geralmente, de fragmentos ou não, de histórias de literatura infantil, geralmente, retirados de livros didáticos disponibilizados pelas editoras e pelo próprio Ministério de Educação aos professores das escolas públicas.

textos, foram utilizados conceitos como artefatos culturais, subjetivação, representação e currículo para compreender como e o quê os textos, sendo artefatos culturais, poderiam ensinar, pois são “concebidos como linguagens, como discursos, que sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam” (COSTA, 2000b). Durante a pesquisa, também foi relatado trabalho prático realizado com os alunos, numa tentativa de questionar algumas metanarrativas² colocadas nos textos. Nesses momentos, foi possível pensar em questões como a feminização da mulher, a ausência do negro nas temáticas, modelos de família, o conceito de gaúcho, entre outros.

Esses estudos tiveram continuidade, logo em seguida, no curso de Especialização em Educação denominado *Trabalho, Identidade e Formação Docente*, com ênfase nos Estudos Culturais na ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. Nesse espaço, muitas discussões e leituras foram realizadas e propiciaram perceber os diferentes modos de significar a cultura no currículo. Paulatinamente, fui ressignificando minhas práticas enquanto professora e coordenadora pedagógica. E a cada vivência, a presença da mídia no/como currículo provocava inquietações, como durante a atividade pedagógica, na sala de aula: a turma manuseava diversas revistas. Em meio a isso, a fala de uma aluna negra olhando a imagem de uma mulher loira, numa propaganda de moda: “Eu queria ser ela...”.

Ainda que, depois disso, tendo atuado também no segmento industrial no intervalo de dois anos, permaneci em contato com a Academia e ao retornar para a docência, fortaleceu a necessidade de retomar algumas ideias fecundadas desde a graduação. A inquietação por algumas respostas me fez compreender, o quanto as nuances do olhar sobre artefatos culturais imagéticos já estavam inscritos na ordem dos meus interesses como professora, de forma que vieram me acompanhando durante essa trajetória: as análises dos textos e suas ilustrações, do espaço escolar, assim como de outras análises desenvolvidas como acadêmica nos estudos específicos das disciplinas na graduação e especialização.

Por todas essas questões que atravessaram minha formação, o currículo permaneceu como *locus* de estudo e, sendo assim, considero pertinente declarar que entendo por currículo, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, como “um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2002, p.134-135). Ou seja, o que o compõe não está dado como pronto e acabado, mas que, sendo um artefato cultural, foi inventado, construído socialmente, e que esse processo, não sendo inerte, está sendo produzido e reinventado a todo o momento pelas forças envolvidas.

² Considerou-se metanarrativas como sendo uma explicação única e totalizante, perfazendo a ideia de verdade indiscutível e natural. Para aprofundamento do assunto, buscar em Silva (1996).

Em se tratando de colocar a mídia e as novas tecnologias no cerne da discussão a que se propôs esta dissertação, venho inseri-las no contexto do currículo cultural que, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p.57) “diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas”.

Dessa forma, os autores citados, contribuem para meu entendimento acerca de currículo, não sendo apenas como a sistematização dos conteúdos e objetivos propostos na listagem de conteúdos, mas como sendo aquilo que ensina, aquilo com o qual é possível aprender. Para perceber essa afirmativa, seria necessário desapegar-se, por exemplo, da ideia de que o conhecimento provém apenas de instâncias autorizadas ou oficiais. Ademais, os espaços, independente de qual sejam, também mostram os lugares e não-lugares de cada um, ensina posições, conforme corrobora Bauman (2001). Aprendemos com as propagandas e programas televisivos, com as imagens postas na internet, com as redes de relacionamento, com o uso de aparelhos celulares cada vez mais conectados ao mundo, enfim, com as Pedagogias da Mídia, e também com as atividades desenvolvidas na escola. Porém, não acredito numa forma passiva de aprendizado, onde sejamos depositários de conhecimento, e sim, creio num sujeito, que produz é produzido nos e pelos saberes perpassados pela mídia, família, escola, dentre outros, conforme Veiga-Neto (2003a).

Esse “achado” provocou uma mudança de foco nas minhas práticas pedagógicas e também nas interações com os alunos; inquietou-me a pensar na relação dos meus alunos e estes aparatos midiáticos e tecnológicos tão diferentes daqueles que há oito, nove, dez anos não existiam e estão tão presentes nas minhas aulas, atualmente.

Segundo alguns pensadores, chegamos num tempo onde o saber é a moeda de maior valia e que aprender a aprender, constitui-se uma forma de sobreviver com sucesso ao que às relações sócio-econômicas nos submetem, mas sobretudo, uma forma de se auto-governar, de formar-se um cidadão aprendente. De acordo com Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p.79) denominam este sujeito contemporâneo como um cosmopolita. Ele “é o indivíduo do agenciamento da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado – aquele que tem voz e é responsável por sim mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança”. Eles continuam discorrendo que (2009, p.81)

“As narrativas sobre o (sujeito) cosmopolita inacabado na Sociedade da Aprendizagem, constituem, ademais, novas relações entre a individualidade (o aprendente por toda a vida) e o social. A fabricação da criança como um agente de resolução de problemas não mais baseia a responsabilidade no conjunto das práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública. A nova individualidade atravessa comunidades diversas e plurais para constituir o bem comum.”

Ora, sendo assim, a instituição que preconizou o *locus* do saber, a escola, estaria, presumo, inserida nesse projeto, almejando “devolver” à sociedade esse sujeito. Sendo a escolarização obrigatória, supõe-se que não há sujeito que não passe por ela. Em se tratando de vários países do mundo, e no Brasil, não é diferente. A educação escolar exerce o papel fundamental nesse macro projeto, que parece abranger uma parte incomensurável do planeta, porém, não é a única instituição autorizada a fazê-lo, continuam os autores citados acima. O mundo, assim, se tornaria uma escola.

E assim, foi se constituindo o problema de pesquisa no meu mestrado acadêmico: na vivência e no embate de reflexões, tais como: “que alunos são estes?”; “como aprendem?”; “como se movem entre tantos conhecimentos?”. De fato, tinha apenas a certeza de que, eis que estavam ali alunos mais conectados e informados sobre o “seu mundo” e sobre o mundo, em geral.

Neste contexto repleto de novas formas de comunicação, dentro de um espaço e tempo suprimidos pela velocidade de viagem das informações disponibilizadas pela internet e dos diversos canais de televisão, os quais, acredito, contribuíram para subjetivação dos alunos, lanço a questão a que se propôs esta pesquisa: *de que modo os alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental vêm se constituindo sujeitos aprendentes em face desse mundo contemporâneo? Meu objetivo foi analisar quais as principais mudanças vêm ocorrendo nos modos de ser aluno, mostrando como estes se constituem aprendentes frente a essas realidades mencionadas. Para isso, busquei, como objetivos específicos a) identificar quais formas midiáticas permeiam as rotinas diárias extra-escolares de alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental; b) perceber como mantêm a relação entre os seus fazeres escolares, principalmente os temas de casa, e essas formas de mídia e, por fim, c) compreender de que modo essas mídias têm efeitos nos modos de subjetivação desses alunos da contemporaneidade.* No capítulo inicial *Cultura, mídia e os “novos alunos”* tratei de alguns conceitos importantes que permitiram conduzir a pesquisa na linha dos Estudos Culturais em Educação, onde as novas tecnologias da informação³ e comunicação e seus aparatos, constituem dispositivos pedagógicos da atualidade. Trouxe também algumas pesquisas realizadas sobre a temática da mídia e a constituição da subjetividade dos sujeitos jovens e infantis. No capítulo seguinte *A constituição do sujeito aprendente da infância* abordei a escola, a família e a infância, uma invenção do Renascimento e a infância contemporânea e seu caráter plurifacetado.

No capítulo 4 denominado *Caminhos Metodológicos – A incessante busca pela verdade*, explicito o Cenário da Pesquisa e os instrumentos de análise utilizados. Logo em

³ Ao longo da dissertação, para o termo tecnologias da informação e comunicação utilizei a sigla TICs.

seguida, no capítulo 5 *A análise dos dados: as verdades constituídas*, os dados obtidos na coleta de dados são analisados. Nele, exploro as relações que foram possíveis de serem estabelecidas a partir do tripé: saberes escolares, TICs e o currículo cultural na constituição do sujeito aprendente da contemporaneidade. Além disso, foi necessário mostrar os artefatos culturais que têm minado as experiências de aprendizagem dos alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa não pretende trazer uma visão romântica e nem demonizada da relação entre alunos das etapas iniciais do Ensino Fundamental e as tecnologias da informação e comunicação contemporâneas. Refere-se ao que essa relação pode produzir em termos de novas subjetividades e outros modos de ser aluno, de ser um sujeito aprendente da infância. Nesse sentido, algumas reflexões acerca do caminho percorrido ao longo dessa pesquisa e as condições de possibilidade para o fazer pedagógico dos professores são expostas no capítulo final *Do que ficou para daqui em diante: as conclusões*.

2. CULTURA, MÍDIA E OS “NOVOS ALUNOS”

- “Onde tu ‘achou’ isso, profe?
 - No www.youtube.com.br
 - Mas o que tu ‘colocou’ lá para aparecer? “
- (Diário de Campo, abril, 2010).

Há pouco mais de cinco anos, dificilmente seria comum ouvir o diálogo acima, entre uma professora e sua aluna. O mundo vem atravessando uma infinidade de mudanças nos seus modos de comunicar, consumir, mover, enfim, nos seus modos de viver, e a escola, por conseguinte, não ficou de fora dessa “revolução” silenciosa (talvez, nem tanto) desses tempos pós-modernos e líquidos⁴. Muitos estudiosos da Educação, como Marisa Vorraber Costa (2000, 2002, 2006), Bill Green e Chris Bigum (1995), Rosa Maria Bueno Fischer (2007, 2009), Caroline Bohrer do Amaral (2010), Mariângela Momo (2007), vêm tratando dessa questão e os próprios meios de comunicação não deixam de retratar mais esse momento de transformações em nossa sociedade.

A revista *Veja* (2008) publicou na seção *Comportamento*, uma reportagem com o título “Tudo ao mesmo tempo – e agora” que trata do que chamam de geração “multitarefa”. Mostra uma infância e juventude cada vez mais conectados, vendo televisão, conversando com os pais, fazendo os temas e ao computador, simultaneamente, e com certa dificuldade de concentrar-se por muito tempo em uma coisa apenas; a revista *Superinteressante* (2010⁵) estampa na capa de janeiro “2010: o futuro já começou. A última década transformou a sua vida para sempre. Da banda larga ao botox, conheça as 37 revoluções que mudaram a história da humanidade. E as 10 que farão os próximos anos ainda mais inovadores”. O próprio título da edição já diz a que veio. Ainda, a revista *Nova Escola* (junho/julho de 2009) traz, também na capa, uma amostra de novos tempos que requerem novas formas de apoio didático ao professor: “A tecnologia que ajuda a ensinar: internet, DVDs e até celulares fazem a turma avançar se estiverem a serviço dos conteúdos escolares. Saiba quando e como usar esses recursos em todas as disciplinas”.

⁴ Tomaz Tadeu da Silva (2002) e Zigmunt Bauman (2001) me ajudam a compreender, respectivamente, os termos utilizados, ao me referir aos tempos atuais em que vivemos.

⁵ Edição on-line: http://veja.abril.com.br/060808/p_092.shtml



REVISTAS

VEJA
Edição 2072
6 de agosto de 2008
• ver capa

NESTA EDIÇÃO

- Índice
- Brasil
- Economia
- Geral
- Guia
- Artes e Espectáculos

SEÇÕES

- Carta ao leitor
- Entrevista
- Lyra Luft
- Miliôr
- Do Leitor

PANORAMA

- Blogosfera
- Imagem da semana
- Holófoto
- Sobredesce
- Conversa com Muçã
- Números
- Datas
- Radar
- Veja essa

Comportamento

Tudo ao mesmo tempo - e agora

Pelo computador e pelo celular, as crianças conversam com vários amigos, jogam videogame e ainda discutem com os pais. Agora você pelo menos sabe o nome disso: seu filho é multitarefas

Sandra Brasil

Osvaldo Dias de Oliveira



LIGADA, SEMPRE

Beatriz, 10 anos, muitas atividades simultâneas e boas notas na escola: "Tenho de ficar atenta a tudo"

Quadro 1 – Meios de comunicação sinalizam as mudanças

A Revista Época de junho⁶ do corrente ano, traz mais uma manchete que mostra a inserção das tecnologias na escola. A reportagem mostra, inclusive, que há provas de que é possível aprender melhor com o usos delas.

Contudo, Veen e Vrakking (2009), lembram que já houve outras transições as quais também modificaram incisivamente as relações humanas como o surgimento da sociedade industrial, onde máquinas substituíram o trabalho braçal, acarretando em um

⁶ Revista Época. 20 de junho de 2011, nro. 683.

redirecionamento da demanda de mão-de-obra ou ainda quando a economia era conduzida pelas próprias mercadorias em si, antes do conceito de dinheiro.

Então, parece-me que presenciamos mais um momento histórico marcante. Em se tratando de nosso país, eu poderia discorrer sobre o movimento sócio-econômico vivido pelo Brasil, atualmente, que já parece ser informação de senso comum, como: a estabilidade cambial, o desenvolvimento do Produto Interno Bruto, o aumento da propensão a gastar da população, comportamentos de classes sociais emergentes, números exponenciais de computadores por lares ou dos telefones celulares, inaugurações diárias de Lan Houses, o crescimento de assinaturas em sistemas de televisão paga, do acesso à banda larga, entre outros. Paralelo a isso, a chegada de novos produtos, novos serviços e a facilidade de acesso como: a Invasão e popularização de Redes Sociais (Orkut, Twitter, Facebook, MySpace,...), os Comunicadores Instantâneos (MSN, Skype,...), produtos inovadores (iPOD, iPHONE, Blackberry,...). Ao mesmo tempo, contrapondo esse panorama, a valorização do natural, puro, do *slow food*, do artesanal, também ganhando cada vez mais adeptos. Resumindo: mais acesso, mais conexão com tudo que o se pretende comunicar num mundo da diversidade de posições, interesses, enfim, relações em geral. Atualmente, esses dois universos (seriam ainda, mais numerosos?) opostos convivem: o *slow* com o *fast*.

Entendo que essas temáticas possam ser conduzidas com mais propriedade por pesquisadores da área da Economia, da Estatística, da Tecnologia da Informação e Comunicação ou ainda da Sociologia, Antropologia, talvez. Mas o que me fez continuar nessa problematização foi que esse cenário “sócio-econômico-cultural” passou a habitar a minha sala de aula. Não raro, ouvia no ambiente escolar: “Profe, qual o teu *profile* do Orkut?”; “Posso te mandar um SMS?”; “profe qual TV tu tens?”, “Vamos fazer o tema de casa no MSN?”; “Entra na minha comunidade?”. “Viu o I-Carly ontem? Participou do programa?”; “e o Clickjogos?”; “e a Isa TKM?”. [ufa]. E ainda, convites para tornarem-se meus “amigos do Orkut”, *Facebook* ou entrarem na lista do meu MSN. Os modos de conduzir minha própria prática de ensino tornaram-se problema diário ao planejar as aulas, considerando os alunos que tinha e as relações que eles estabeleciam com as tecnologias da informação e comunicação.

Para essa infância que trazia o mundo em suas palavras e questões, era necessária outra professora. Quando especifico meu olhar sobre essa infância, gostaria de expressar que me refiro às novas relações que as crianças estabelecem com colegas, com os fazeres pedagógicos da escola e com a própria professora. Estes outros alunos, agora, traziam diversas experiências vividas com os programas de televisão, suas investidas na internet, um vocabulário mais amplo além de saberes diferentes que outrora. Enfim, as narrativas que circulavam no espaço escolar, se modificaram, até mesmo, proliferaram. Essa comparação a longo, médio e curto prazo, foi inevitável, pois que, como professora,

passei a travar diálogos diferentes, o que, certamente, também refletiu nos planejamentos de ensino para as aulas.

A mudança no cenário tecnológico e midiático não foi repentina, é claro, mas veio a passos largos. Informações, imagens, um aparato de formas de comunicação, vieram interpelando e subjetivando a todos, de uma maneira ou de outra. E segundo Veen e Vrakking (2009), isso se dá desde muito precocemente, através dos controles, mouses, canais de televisão, do telefone e da internet. Sobretudo, devido à velocidade de renovação dessas novas tecnologias. Esse novo contexto veio incluir outras questões no meu fazer pedagógico, já que precisava conhecer e compreender essa infância na sala de aula.

O pensar sobre o aprender e sobre a infância, a que na contemporaneidade ocupou minhas reflexões de pesquisadora na elaboração da presente dissertação, porém, veio tomando forma durante toda a trajetória que percorri atuando na docência do Ensino Fundamental há quase quinze anos. Nessas vivências, pude experimentar as mudanças que foram ocorrendo nos últimos anos no que se referem às chamadas tecnologias da informação e comunicação, ao mesmo tempo, com minhas próprias práticas pedagógicas.

O que tenho visto e presenciado como professora, nos últimos tempos, é que, progressivamente, a mídia está presente no vocabulário, nas conversas, brincadeiras, estudos, no dia a dia dessa infância: “de lanche comi o bolinho do Pooh”; “meus colegas e eu brincamos de Naruto no recreio”; “a tua escultura de sucata parece a Steffany de Lazy Town”⁷. Essas são algumas evocações feitas pelos alunos, entre tantas outras, durante as aulas.

O uso da TV, da internet como formas de pesquisar, jogar, relacionar-se e “passar o tempo” além do vídeo-game, Ipod, celular, máquina fotográfica, dentre outros, parece estar tornando-se cada vez mais indispensável, senão usualmente comum, para a maioria desses alunos. Ou seja, é fato que essas formas de comunicação fazem parte da vida, de uma forma ou de outra, da infância e juventude (e de nossas próprias!) desses tempos em que vivemos; apresentam “um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo” (FISCHER, 2007, p.293).

Sob diversas maneiras, os alunos que temos estão recebendo grande “quantidade” de informações e imagens que, interpelando-os, podem constituir seus modos de ser, falar, agir, comprar, estudar, entre outros. E também sob diversas formas, toda essa profusão de discursos que circulam através dos recursos midiáticos e tecnológicos perfaz jogos de verdade onde o sujeito é envolvido, pois que não pode ficar “de fora” das últimas novidades.

⁷ Excertos retirados, respectivamente: das narrativas (questionário feito à turma do terceiro ano), entrevista individual e Diário de Campo.

Isto é, a velocidade da constante renovação das informações disponíveis, parece criar a necessidade de acompanharmos, de sabermos de tudo, a toda hora, em se tratando de micro ou macro informações, a que chamo respectivamente, desde o último vídeo mais assistido no www.youtube.com a mais nova descoberta da Ciência sobre determinado alimento, etc.

Ao colocar a constituição dos sujeitos alunos em questão Costa (2006, p.4) afirma que:

“Na escola e na família parece que têm surgido linhas de fuga, mas é muito difícil escapar do que poderíamos denominar “subjetivação cultural” - algo mais ou menos fortuito em termos de endereçamento, mas que atinge a todos nós, de várias formas, em praticamente todas as esferas de nossa existência hoje em dia. Isto porque as práticas de subjetivação escolares, familiares, religiosas requerem, em grande parte, renúncia, abnegação, provação e obediência. A subjetivação cultural, por sua vez, reveste-se quase sempre de peculiaridades que acionam o lúdico, a fascinação, o deleite, ou seja, somos subjetivados na fruição e no prazer, ou na expectativa destes; nestes casos parece que não há modos de resistência”. (Grifo da autora).

Uma das relações que consigo fazer é que, nesses tempos de profusão de imagens e diferentes linguagens, a infância que vai à escola, interpelada pelos aparatos disponibilizados pelas TICs, pode estar num processo de ressignificação dos modos de serem alunos, de conceberem a sua aprendizagem e sua relação com a vida escolar. Há diferentes modos de analisar esses acontecimentos, e me inscrevo na linha dos Estudos Culturais para fazê-lo.

Para situar esse estudo, explicito que busco mostrar como compreendo a infância que vai à escola, há muito narrada como “educando”, que no sentido corrente, dicionarizado, é “aquele que está recebendo educação”⁸. De certa forma, a palavra supõe certa passividade ou ainda, remete a um indivíduo apto a aprender, a receber os ensinamentos. Entendo que o aluno contemporâneo assume um novo papel, uma outra forma de constituição: a de sujeito “aprendente”, que, por meio da subjetivação cultural, conforme menciona Costa, produz-se como sujeito que aprende a aprender, situado num contexto de muitos estímulos midiáticos com os quais envolve-se e com os quais é envolvido.

2.1. Estudos Culturais em Educação: as possibilidades de análise na escola

Sem pretensões de determinar ou prescrever, mas de situar a discussão dessa dissertação, insirindo-a no campo teórico dos Estudos Culturais. Acredito que, com as desconstruções que a linha de pesquisa possibilita, ela é capaz de contribuir com a

⁸ Dicionário Virtual Michaelis. Acessando em 20 de julho de 2011. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=educando>

Educação. Ela permite, que, conforme Costa (2000a, p. 35) explicita, através da diversidade de “possibilidades analíticas” possamos conhecer como as coisas vão sendo constituídas, e, assim, as compreendamos e passemos a agir sobre elas. Desconstruir, não no sentido de destruir, mas para ver como foi construído. Talvez o mais apropriado fosse, desencaixar, para ver como foi encaixado, conhecer como este aluno contemporâneo veio se constituindo. Ainda, por outro viés, pode-se pensar neste desencaixe – o aluno e a escola – como sendo o próprio encaixe, tal como Traversini aborda: “Se acreditamos que a linguagem é constitutiva das realidades, as metanarrativas nos forneceram as explicações universais que nos possibilitaram ver o encaixe como algo ‘real’ ”(2011, p.02, grifo da autora). Analisar as relações envoltas na constituição do sujeito aluno tomando-as como construções discursivas, é importante para que afastemo-nos de um diálogo que nomeemos como desencaixe um ou noutro aspecto.

Por essas razões e por tudo que me subjetivou desde a graduação e as práticas cotidianas como professora, elenquei esta linha de pesquisa como apropriada para desenvolver esta investigação, buscando considerar que os Estudos Culturais permitem expandir fronteiras disciplinares caracterizam-se por compreenderem um

“conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, [por] buscarem inspiração em diferentes teorias, [por] romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas”. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.40)

Assim se propôs esta pesquisa: com “objetivo final não [de] representar a voz dos silenciados, mas entender e nomear os lugares nos quais [as] demandas ou [a] vida cotidiana entram em conflito com os outros”, conforme Canclini (2005, p. 207) declara ao caracterizar o trabalho de um especialista em Estudos Culturais. Compreender os sujeitos alunos que aí estão para aprender a aprender numa viagem lúdica por um caminho cheio de estradas possíveis, e de demandas uma após outras. Não foi minha intenção lançar um olhar reprovador sobre a mídia, como se as crianças, indefesas, fossem as vítimas dos algozes – as TICs. Pelo contrário, procurei compreender qual a produtividade da relação aluno & TIC. Os Estudos Culturais contribuíram para analisar o impacto das tecnologias da informação e da comunicação na infância escolares de modo a comporem um currículo cultural.

A televisão e a internet tornaram-se integrantes na vida da grande maioria das pessoas desde a sua popularização. Para Silva (2002, p.139) a cultura assume uma forma pedagógica, no momento em que ensina e que a pedagogia envolvida na transformação de comportamentos também se torna cultural, também está produzindo. O autor ainda diz que “é dessa perspectiva [a dos Estudos Culturais] que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares”. Ou seja, considerando que qualquer ação que possui significação pode ser considerada dentro de uma dimensão

cultural (HALL, 1997, p.13), a mídia também é cultura⁹. O que quero dizer é que a mídia nos interpela, subjetiva, ensina. Não que tenha uma intenção por trás dela, ou ainda uma segunda intenção, mas se autorizando a mostrar determinados modos de ser, vestir, falar, morar, enfim, se está mostrando como se deve ou não agir.

O papel da escola, dentro desse contexto, encarrega-se de assegurar, por exemplo, uma das conquistas da Modernidade: a ordem. Veiga-Neto (2003b, p.104,105) corrobora, neste sentido:

“Quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado primitivo que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. [...] A escola como lugar capaz de arrancar de cada um de nós – e assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua [...]”.

A escola, a quem foi atribuída tal missão, procura desempenhá-la, o que não significa que disso se possa ter garantia ou controle absoluto.

Outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas mostrando a importância da discussão dessa temática entre os educadores, preocupados em não ignorar as mudanças que vem ocorrendo nos modos de ser aluno, no destaque que as pedagogias da mídia merecem como pauta de discussão na constituição do sujeito aluno contemporâneo. A seguir, abordarei essa questão, trazendo alguns destes trabalhos e de que forma podem nos auxiliar a pensar na constituição do aluno contemporâneo.

2.2. As Pedagogias da Mídia – Tecnologias da informação e comunicação – novos dispositivos pedagógicos

Os Estudos Culturais em Educação têm como uma de suas preocupações a Pedagogias da Mídia. Partindo do que Costa, Silveira e Sommer (2003, p.57) denominaram, esta

“refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras”.

É possível afirmar, a partir de estudos já realizados, que a educação acontece também nos mais diferentes espaços externos à escola. A mídia acaba por compor mais um lugar onde é possível aprender, porém, de destaque por ter grande abrangência e por contar, geralmente, com a imagem, capaz de atrair a atenção. Alguns estudiosos da

⁹ Para maior aprofundamento nas questões da significação de cultura ver Hall (1997).

Educação têm se dedicado a pesquisar a mídia mostrando que ela encontra-se em evidência no cenário educacional já há algum tempo, pois ela possui um poder, que pode passar despercebido. Nesse sentido Rocha (2005, p.128) explica que

“A mídia é uma veiculadora, mas também uma selecionadora e uma (re) processadora de vários tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos. E nesta complexa capacidade de dispersão e multiplicação de sentidos é que a mídia consegue manter-se para além do bem e do mal, pois são diversos os interesses que perpassam as mensagens, suas produções e recepções. Os sentidos são compreendidos de acordo com as múltiplas capacidades existentes. E essa aparente diluição – de sentidos, de imposições, de poderes – é certamente uma das estratégias de sobrevivência, manutenção e atualização das mídias. É na dispersão que elas produzem e são mais produtivas, pois impedem que nos revoltamos contra elas”.

Assim, nesses tempos onde as mídias têm cada vez mais formas de expressão e alcance é imprescindível que, como educadores, demos a devida importância a uma discussão que evidencie o poder produtivo que elas têm. Para Foucault (2001, p.89-90), “o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Estamos sempre envolvidos em relações de poder. Não um poder que emana de uma instituição ou de alguém, mas que não ocupa um único lugar e não se exerce sempre na mesma direção. Ele continua afirmando que “as relações de poder não estão em posição de superestrutura; com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor”. Nesse sentido, é que posiciono as mídias: não como detentoras de um poder sagaz, mas como transmissora de múltiplas vozes, como uma das formas de produzir sujeitos da infância, sujeitos alunos.

Com o foco na mídia, Green e Bigum (2005) exploraram a ideia de que estaria surgindo uma nova geração de jovens nas salas de aula, o “sujeito-estudante pós-moderno” (p.210). Com foco em jovens entre 16 e 17 anos, os autores assinalaram o cenário educacional e cultural fora do âmbito da escola como implicados na formação de uma nova subjetividade e identidade estudantil. Partindo também, da desvinculação entre currículo e escolarização, eles apontaram para o que chamam de “mídia eletrônica de massa” (p.110) considerando que esses meios estão implicados nessas novas identidades juvenis e perguntam: “Estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores?” e em seguida: “têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos estudantes?” (GREEN e BIGUM, 2005, p. 209). A preocupação dos autores, em seu texto original de 1995, deixa para trás quase duas décadas e, parece-me como se fosse uma antevisão do que viríamos vivenciar atualmente.

É interessante retomar o texto mencionado, pois esse exercício nos ajuda a compreender como se deram as mudanças no âmbito escolar e das TICs ao longo do tempo, desde que foi escrito. Os autores buscavam entender como ficaria a escola, ou melhor, quem seriam os alunos pós-modernos e o que a escola faria com eles. Dando continuidade às suas reflexões, poderia afirmar que desde então, muitos estudos foram feitos com foco na subjetividade e/ou identidade do aluno permeada pela mídia e/ou pelas TICs. E, ao mesmo tempo, ao contrário do que Green e Bigum (2005) supunham, a escola abriu espaço para laboratórios de informática, para salas multimídias, para o uso de laptops, celulares e outros e permanece em caráter obrigatório, como por exemplo aulas de Informática Educativa inclusa no currículo escolar ou ainda a comunicação entre alunos e familiares por email¹⁰:

“Num cenário mais radical, à medida que a casa, o carro e os próprios indivíduos são cada vez mais tratados como consumidores de produtos high tech, as escolas tenderão a participar cada vez menos da ecologia digital externa, tornando-se, afinal, realmente extintas” (p.234).

Como vemos, as escolas, em geral, vêm familiarizando-se e incluindo-se nesse mundo digital: aulas de informática educativa são parte do currículo escolar, em escolas privadas, mais comumente, e, muitas vezes, em escolas públicas. Este é apenas um exemplo entre tantas outras inovações e adequações aos modos de ensinar evidenciados hoje em dia, fazendo com que diversas mídias também façam parte do currículo escolar. Mas o que os autores conseguem elucidar é que, estava ocorrendo uma contundente mudança na configuração social da época e que, devido a isso, não exclusivamente, é que os jovens encontravam-se em processo de reconstrução de sua subjetividade. Penso que podemos concordar que essas mudanças não pararam por lá, naquele tempo caracterizado por eles como um começo da pós-modernidade, mas deram continuidade os longo desses anos. Outro achado importante do texto, foi o fato de questionarem se os “alienígenas” seriam os alunos, os jovens, ou “os outros”, os narradores dessa história, os educadores.

Eu estaria assumindo completamente esse papel de outro, não fosse a inevitável forma como também me deixo apropriar – e há como ser diferente nessas circunstâncias de professora? – pelo uso dos aparatos digitais e as mídias que o acessam, para agregar à minha prática pedagógica, enfim, por novas formas de subjetividade¹¹ que também me vejo assumindo.

¹⁰ Os exemplos dados referem-se à escola em que atuo como professora e onde se deu a coleta de dados desta pesquisa. Há dois períodos semanais de Informática Educativa; a comunicação entre a Instituição e a escola se dá, muitas vezes, somente via correio eletrônico,

¹¹ No capítulo seguinte abordarei com mais detalhes a questão conceitual da subjetividade e da identidade.

Ao se referir à juventude e às relações com a cultura global, Schmidt (2006) também analisou a mídia, porém, na sua forma escrita: a revista MTV. Para ela, seu objeto de estudos e as imagens da mídia, em geral, contribuem para a formação das identidades juvenis e concluiu, entre outros, que

“[...] os jovens da sociedade da governamentalidade neoliberal podem dispor do seu próprio destino, o que equivale a, cada um a seu modo, “ter atitude” como nos dizem, incessantemente, tanto a revista MTV no seu espaço publicitário ou editorial, como os inúmeros depoimentos dos alunos” (acadêmicos do curso de Jornalismo envolvidos na pesquisa). (p.137)

Os atravessamentos feitos pela revista MTV num movimento que, provavelmente o de retratar a realidade e de, ao mesmo tempo, recriá-la, produzia um jovem teoricamente livre para “ter atitude”. Para a pesquisadora, a revista conclamava os jovens a pensarem de determinadas formas perante acontecimentos de repercussão mundial e formas de consumo, por exemplo. Ela exprime sua preocupação como jornalista e professora afirmando que

“[...] lidar com a produtividade dos ensinamentos midiáticos talvez ainda seja um desafio. Talvez a posição de se ultrapassar a tradicional posição de analistas “críticos”, que colocam na mídia a responsabilidade de todo o mal que atinge a sociedade contemporânea, possa ser colocada como uma necessidade de rigor” (Schmidt, 2006, p.162).

Compartilho da mesma inquietação da autora, pois sendo de uma geração e também de uma formação profissional anterior às novas tecnologias da informação e comunicação – principalmente aquelas digitais – estou precisando aprender a lidar com elas e a reconhecê-las como (re) produtoras de conhecimento e de culturas juvenis, infantis, femininas, masculinas, etc. A mídia, em geral, emite, através de suas imagens, representações diversas. Para complementar essa ideia Costa (1999, p.42) expõe que

“quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. [...] Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder”.

Dessa forma, as imagens da mídia televisiva, impressa e virtual, têm o poder de mostrar determinadas formas de agir, consumir, aprender, etc. Igualmente, movem à negação e à contraconduta ou mesmo à imparcialidade, se isso for possível. O fato é que, nos últimos tempos, o apelo é maior, assim como a acessibilidade, ou seja, a popularização das TICs.

Já a tese de Mariângela Momo (2007) mostra como a mídia pode configurar novos modos de ser criança e de viver a infância na pós-modernidade. Para isso, pesquisou entre

os artefatos culturais midiáticos, qual era a sua relação com a subjetividade infantil escolar. Ela pode verificar a condição cambiante, temporária, múltipla e mutante das identidades da infância contemporânea, permeadas pelos constantes estímulos da cultura midiática global. E que, por isso, representam um desafio para a educação escolarizada. A pesquisadora concluiu que essa infância pós-moderna representa um desafio para a Pedagogia pois, sendo diferentes a cada momento, requerem um planejamento de aula também flexível e a curto prazo.

Vemos que as escolas, de certo modo, não são mais as mesmas que antigamente. Um antigamente não tão antigo assim. Mesmo com muitas práticas conservadoras, a juventude e a infância e juventude que a habitam dão sinais de constante mudança, conforme pesquisadores vêm constatando (SCHMIDT, 2006; MARÍN-DÍAZ, 2009; MOMO, 2007). Poderia afirmar que, neste cenário, os próprios dispositivos pedagógicos também se apresentam de outras formas. Para Jorge Larrosa (2002, p.57), “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si”. Ele explica e exemplifica complementando que uma prática ou algo que ocorra e que “esteja orientado à constituição ou à transformação de maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” é um dispositivo pedagógico. Devido a isso, não é possível afirmar imparcialidade, neutralidade nas práticas pedagógicas escolares ou tampouco nas pedagogias da mídia. Os recursos midiáticos como propagandas, programas televisivos diversos, revistas, dentre outros, perfazem a subjetividade de quem os assiste ou utiliza, que dará um significado para o que vê ou consome, relacionará com seus modos de vida ou não.

Trago aqui, a natureza escolar do ensino por excelência, como sendo uma das instituições que se encarregam do ensino, não mais a única. Em trabalho anterior (SCHNORR, 2008) exploro essa questão, enfocando as Organizações não Governamentais, como também constituindo outro espaço de aprendizagem da contemporaneidade. Considero aqui, também as mídias, como espaços de aprendizagem, como dispositivos pedagógicos no momento em que suas imagens são parâmetro de modos de vida no sentido mais amplo possível. Elas podem contribuir para a constituição de uma nova subjetividade da infância. Mas para narrá-la, é preciso conhecê-la. Por isso, a seguir, abordo o sujeito infantil desde sua emergência até a contemporaneidade.

3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE DA INFÂNCIA

“Se é algum tema de escrever eu pego ideias da TV” (A.Entrevista, 2009).
“A TV fica ligada quando faço o tema; não me atrapalha. Faço o tema e olho TV ao mesmo tempo” (P.H.Diário de Campo, 2009).

Compreender o sujeito aluno contemporâneo, como evoco nesta pesquisa, é considerar, entre tantos outros aspectos, os excertos destacados na epígrafe: crianças que trazem para a sala de aula suas experiências e as “conectam” ou não com a escola; que usam a internet, assistem TV ou não, fazendo as tarefas e mais, sabem dizer o que é ou não concernente à escola. Foi para essa infância que lancei o meu olhar na intenção de compreendê-la. Sem intenção de totalizar ou generalizar essa etapa da vida humana, trago uma vontade de mapear os caminhos que essa infância escolar, principalmente a infância contemporânea tem percorrido. Essa infância urbana, brasileira, estudante numa cidade metropolitana do Rio Grande do Sul numa escola da rede privada, onde atuo como professora. Corro o risco, talvez, de sem querer, generalizá-la, quando, na verdade, quero mostrá-la supondo que outros contextos apresentam também as mesmas características. Assim, utilizo os conceitos de identidade e modos de subjetivação para compor minha análise, antes passando por um breve recorte histórico.

3.1 A invenção da escola, do sentimento de infância e família

A infância, esse período caracterizado pela dependência, ausência de aprendizados, necessidade de condução e cuidados, e a família, responsável por tais demandas, passaram a ser narradas quando os saberes escolares ou pedagógicos trataram de tê-las como objeto de preocupação. Preocupação, no sentido mesmo de tê-las como “alvo de controle, objeto de saber e sujeito de discursos”, conforme Bujes e Marcello (2010, p.57) propõem ao questionarem os conceitos de infância em diferentes períodos históricos, como pano de fundo para analisarem o ensino fundamental de nove anos.

O surgimento da escola e do sentimento de infância, dentre outros autores, foi estudado por Alvarez-Uria e Varela (1992). Eles argumentam que a instituição escola, obrigatória, pública e gratuita, tal como conhecemos hoje, nem sempre existiu, ou seja, ela foi inventada. Algumas instâncias fundamentais, entre elas, o surgimento do sentimento de infância, a criação de um espaço fechado para a educação destas e a formação de um corpo de especialistas permitiram o aparecimento do que hoje conhecemos e chamamos de escola. Vários movimentos e dispositivos foram se engendrando a partir do século XVI para que esta instituição aparecesse.

A Igreja teve uma grande contribuição, no que diz respeito à constituição da infância e também da escola e família. No Renascimento – século XIV a XVI,

aproximadamente – a Igreja Católica, que detinha grande influência na época, sentiu-se ameaçada pelos monarcas e, também, por divergências internas entre as pessoas que compunham ou faziam parte da Igreja. Temendo uma possível perda de prestígio, os representantes mais ativos deram início às criações de dispositivos de intervenção para manter ou até mesmo aumentar suas formas de influência. Nesse sentido, começa uma “luta contra os hereges”, através de remodelação das práticas já existentes e fim daquelas que não se enquadravam à nova visão religiosa que estava sendo criada:

“As táticas aplicadas vão ser diversificadas e compreenderão desde a manipulação sutil e individualizada das almas até as pregações e os gestos massivos e públicos para a extensão e intensificação da fé: a confissão, a direção espiritual, a produção de catecismos – para clérigos, índios, adultos e crianças –, os tratados de doutrina, espiritualidade e perfeição cristã, o culto aos santos, as associações piedosas, as numerosas canonizações, coexistem com missões, procissões, criação de santuários, adoração de relíquias, novenas, sermões, autos de fé, caça às bruxas, tormentos inquisitoriais e índices expurgatórios” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.70).

Enfim, todas essas práticas aplicadas, tinham como objetivo principal, controlar e regular a vida tanto do clérigo quanto das outras pessoas pertencentes às diferentes “classes sociais”¹² (príncipes, classe distinguida e pobres). A profusão dos princípios religiosos, tanto por parte dos católicos quanto dos protestantes, tinha como alvo os jovens de tenra idade, pois se acreditava que estes possuíam uma certa “fragilidade biológica” e predisposição para serem moralizados: “[...] os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã...” (p.70).

Os reformadores católicos começam aos poucos a se oferecerem como preceptores, mestres e educadores dos príncipes herdeiros, com a finalidade de ocupar postos de influência, ao lado dos monarcas. Para os jovens das “classes distinguidas”, os novos delfins, a educação acontecerá em colégios. Aos menos privilegiados economicamente é oferecida uma “paternal proteção” em instituições beneficentes, lugar em que serão doutrinados de acordo com os preceitos da Igreja Católica. A partir daí, pode-se perceber a divisão e distinção existente da educação, de acordo com a posição sócio-econômica em que se encontravam os jovens: “Não é necessário dizer que os eclesiásticos prestarão especialíssima atenção às duas primeiras, ou infâncias de elite, já que sua influência sobre elas é decisiva para a conservação a extensão da fé e de seus próprios privilégios” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.71).

¹² Neste capítulo optou-se, muitas vezes, por utilizar vocabulário e formas de narrativa tais como os autores referenciados como, por exemplo: classes, ricos e pobres. Por serem termos problematizados pelo binarismo que comunica, na linha de pesquisa a que se propõe este estudo, optei por colocá-los entre aspas.

O fato de não aparecer referência a um período cronológico estabelecendo a infância, não significava que não havia uma representação do que fosse essa etapa da vida. Assim, algumas características a determinavam como: “maleabilidade”, “fragilidade”, “rudeza”, “fraqueza de juízo”. A partir dessas é que serão constituídos aparatos para torná-la capaz de governar ou ser governada, conforme o “berço” em que nasceu. Saberes vão se fazendo necessários para tal e assim também os saberes pedagógicos vão se instituindo. Porém, as práticas que foram sendo adotadas no cuidado com a primeira infância, desde o nascimento ao aprendizado inicial da alfabetização, não compuseram os “sistemas nacionais de educação”, porque integraram “uma forma de organização social que esteve a cargo da caridade”, tendo assim “um caráter marcadamente assistencial” conforme Bujes (2001).

Ariès (1981) na obra *História Social da Criança e da Família*, contextualiza o sentimento de infância, ao narrar o seguinte fato:

“Ainda no século XVII, em *Lê Coquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: ‘Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’. Estranho consolo! As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero [...]” (p.56-57).

O autor ainda afirma que a igreja Católica também exerceu influência no entendimento de família, no sentido de propor uma aliança entre as instituições de ensino com as famílias dos jovens, especialmente as mais ricas. Neste tratado feito com os pais dos alunos, é colocado o papel que marido e mulher deveriam desempenhar, desde a administração das finanças até a nutrição e cuidado com os filhos, já que era muito comum às amas ou “criadas” ocupar o papel designado à mãe. Em troca de uma supervisão permanente dos filhos, realizada nos espaços fechados das instituições, os pais receberiam o amor, a obediência e o respeito de sua prole. Uma das condições impostas às famílias era de afastar os filhos das aias ou amas de leite: “[...] a mãe que não dá o leite de seus peitos a seu filho não é senão mãe pela metade, e, todavia ainda menos se não o educa e o instrui na religião cristã e nos costumes que exige sua nobre natureza” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.73).

Como vimos, havia uma distinção entre as narrativas de uma infância das “classes mais abastadas”, assim como para aquelas à margem da chamada “elite”. A infância da “elite” passa a ter duas tutelas – família e colégio – enquanto que para os “pobres” era suficiente o internato. Dessa forma, a “infância rica” é governada, mas aprende que terá de assumir mais tarde as funções de governo, enquanto que a “infância pobre” não recebe tantas atenções. É importante salientar que, para Ariès, primeiramente o sentimento de

infância e família apareceu nas “classes mais ricas”, já que até o início do século XIX, não existia tão forte esse sentimento nas “classes populares”¹³.

Dos espaços que foram emergindo a partir do fim do século XVII – tanto àqueles destinados aos meninos “pobres”, quanto aos destinados aos meninos “ricos” – tinham a função de isolamento, de privação das tentações do demônio e dos prazeres da carne. Nesse sentido, era da escola a tarefa de “endireitar os tortos”, transformar os alunos e, mais tarde as alunas, em pessoas civilizadas, para que quando saíssem da clausura, pudessem seguir o “bom” caminho, do qual a família esperava. Era uma forma de garantir uma moral cristã. E “em consequência se instituirão”, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a “*infância angélica e nobilíssima*” do Príncipe, passando pela “*infância de qualidade*” dos filhos das “classes distinguidas”, até a infância rude das “classes populares” (ÀRIES, p.71).

Havia as escolas para os “pobres” e os colégios para os “nobres”. Aos primeiros era reservado um programa de governo que incluía limpeza pessoal, despojamento de prazeres (como a comida), doutrinação para a cristandade e alguns ofícios mais específicos, conforme a vocação, além de aprender a ler e a escrever. Aos segundos, a moral, matérias literárias, o latim, a equitação, etc. A educação para os meninos “pobres” se centrava no ensino de ofícios e na formação de súditos da autoridade real. Ainda no século XVII surge a separação pela idade e por sexo. Eis que surge um plano diferenciado de acordo com estes critérios. As meninas, por exemplo, se dedicarão a aprender a prestar serviços comunitários, como prestar “serviços a anciãos e desvalidos” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.78).

Assim, a partir da emergência dos espaços fechados, a escola passa a assumir a aprendizagem como meio de educação, antes trabalhados através do contato direto das crianças com os adultos. Por conta disso, uma das grandes preocupações das ordens religiosas era de formar um corpo de especialistas capazes de educar a juventude, é claro, visando seus interesses. Os jesuítas, por exemplo, baseados em teorias pedagógicas humanistas, modificam os seus métodos de intervenção frente aos alunos. Ao invés de intimidarem, estes farão intervenções individualizadoras, como uma forma mais sutil de controle:

“O castigo físico tenderá cada vez mais a ser substituído por uma vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidada do espaço e do tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino que, além de manter os alunos dentro dos limites

¹³ É importante destacar que faço referências aos estudos de Phillippe Ariès, devido à busca que realizou com relação à emergência do sentimento de infância. O autor dispõe a infância colocando-a em dois lugares: a infância pobre e a infância rica e aqui, assim referi na intenção não de marcar essa dicotomia, mas sim de salientar que, de acordo com as investidas desse pesquisador, a infância foi narrada e também construída dessa forma.

corretos, os estimule ao estudo e se converterem em cavalheiros católicos perfeitos (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.79)".

Para o professor jesuíta, ter conhecimentos e saberes para serem transmitidos aos alunos não era o suficiente. Antes de tudo, ele deveria ser um modelo de virtude a ser seguido pelos seus alunos. Há algum tempo depois, no início da industrialização, o Estado pretende generalizar e impor uma formação comum para os filhos dos trabalhadores das "classes populares", acompanhando assim, o interesse da burguesia. Para tanto, a formação dos novos especialistas da educação será controlada rigidamente pelo Estado em instituições chamadas Escolas Normais.

A finalidade do ensino para a "classe popular" não é facilitar o acesso à considerada "a cultura", mas sim, ensinar valores morais, obediência, compostura, hábitos de limpeza, respeito às autoridades, amor ao trabalho, espírito de poupança, etc.

Com base nesses estudos, situo a escola, a família e a infância, como construções históricas, sociais e culturais. Ao olhar para esses acontecimentos, que não se deram ou ocorreram de forma isolada, mas que estão a todo o momento se "atravessando" e se "cruzando", vejo o quanto eles estão conectados com a aparição da pedagogia e seus especialistas, como também possuem, uma grande relação com o que conhecemos e chamamos hoje de organização escolar, didática, técnicas de ensino e currículo. Narodowski (1996, p.116) caracteriza o período entre os séculos XVII e XVIII, como "a grande transformação do século": "para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar".

Desse modo, para pensar em subjetividades contemporâneas de infância e nos modos de sua constituição, vejo a necessidade de considerá-las como uma construção histórica e que, portanto, talvez deva ser ainda situada como tal. Para Rose (2001, p.26) "a subjetivação tem a sua própria história" e reconhecer a sua historicidade implica pensar na infância situada num contexto social, político e cultural, numa ou mais racionalidades vigentes; é também pensá-las envolvidas em situações de saber-poder.

Assim, ao procurar situar a infância contemporânea, ao procurar compreender alguns aspectos relacionados à sua subjetividade, aos modos de subjetivação, estou na posição de narrá-la, de capturá-la, num recorte desses tempos atuais. Por isso, os achados e análises feitas são o resultado de um esforço por nomear e encontrar respostas provisórias que possam aliviar nossa vontade de saber, nossa necessidade de educadores de conhecermos para "governarmos".

3.2 Novas/Outras/Diferentes subjetividades – uma infância plurifacetada

A emergência do que chamamos infância, deu-se entremeado à mudanças históricas de âmbito social e político quando houve uma nova necessidade de organização, social ou o que Foucault (1997) chamou de governo da população. Governo no sentido da ação de conduzir a conduta de si, o auto-governo, e dos outros¹⁴. Governar uma infância que requeria novos modos de agir e produzir, naquela época.

Larrosa (2002, p.40-41) discorre sobre o fato de considerarmos o sentimento de infância como uma construção histórica e cultural: “[...] a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase “natural”, esse modo tão “peculiar” de entendermos a nós mesmos”. Narodowski (1996) complementa afirmando que o “novo status cultural e social” dado à infância, também provocou mudanças na esfera econômica e demográfica durante a Revolução Industrial em vários lugares da Europa. Assim, pode-se supor que não há um movimento isolado ou linearmente desencadeado. Antes, ocorrem concomitantemente, entremeados, interligados, ou, de certa forma, conectados, como hoje podemos falar.

Para essa noção de sujeito que procuro construir busco amparo teórico em alguns estudos relacionados com a questão das mudanças nos modos de viver a infância destes tempos, pois acredito que as subjetividades não são imutáveis, imóveis. Antes, estão em constante construção, adaptação, ressignificação.

Ao tratar de subjetividades e modos de subjetivação tomo como princípio os estudos de Michel Foucault ao afirmar que o sujeito não é uma essência. É algo que não é sempre da mesma forma (CASTRO, 2009). O sujeito não possui uma permanente ou estática forma de ser. Ao contrário, está em constante (re) construção e “os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de [sua] constituição” (CASTRO, 2009, p.408). De modo que, a pluralidade das infâncias comunica um duplo sentido: por um lado, diferentes modos de ser infância num mesmo período histórico, e por outro, diferentes formas de assim se constituírem, em constante processo de tornarem-se o que são. Ao abordar a história do eu, compartilho também das análises feitas por Rose, de que não se trata de uma história da pessoa, “mas [d]a genealogia das *relações* que os seres humanos têm estabelecido consigo mesmos, isto é, [d]as práticas nas quais eles se relacionam

¹⁴ Dean (1997, p.9-27) também ajuda a compor esse conceito. Conduzir, guiar, levar o outro ou a si mesmo, a agir, a pensar de determinada maneira. E a conduta, enquanto hábitos, comportamentos em questão para serem modificados considerando que é possível controlar, regular, agir sobre o outro ou sobre si, tomando algo por padrão. As lógicas de políticas de conduta foram, assim, tomando diferentes formas com o passar do tempo e dessa infância pensada no século XVI podemos talvez dizer, que, muito dela ficou ao mesmo tempo em que, algumas mudanças foram significativas.

consigo como *eus*” (2001, p.35. Grifos do autor). O que interessa não é o sujeito em si mesmo, mas as relações nas quais ele está inserido e/ou insere-se e as práticas nelas envolvidas.

Rose (2001) acredita que as subjetividades não são meramente, resultado das relações desencadeadas de um momento cultural e social pontual na história como, por exemplo, da modernidade para a pós-modernidade; como se os sujeitos fossem apenas produto de uma experiência, sem produzi-la também. Não pretendo, aqui, dar conta de uma genealogia da subjetivação do sujeito aprendente infantil, mas tomar a ideia de Rose (da genealogia da subjetivação), como estreitamente ligada à forma que aqui apresento para analisar a sua constituição:

“uma genealogia da subjetivação concentra-se diretamente nas práticas que localizam os seres humanos em regimes de pessoa – regimes que podem ser caracterizados como “particulares”. Ela não escreve uma história contínua do eu, mas análises que tentam dar conta da diversidade das linguagens da “pessoalidade” que têm se formado (caráter, personalidade, identidade, reputação, honra, cidadão, indivíduo, normal, lunático, paciente, cliente, marido, mãe, filha), bem como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas e industriais para atuar sobre a conduta das pessoas” (ROSE, 2001, p.37).

As práticas, sejam sistemáticas e contingentes, ou não, possuem uma relação muito próxima com os modos de subjetivação dos sujeitos e poderá contribuir para constituí-los e aí, poderíamos incluir na lista de Rose, outra “pessoalidade”: as formas de ser aluno.

Costa (2006, p.01-02) que se dedicou a problematizar a identidade e subjetividade – “construtos implicados em problemáticas afins, cujos significados são contíguos” – de crianças e jovens, constituídas pelos atravessamentos feitos pela mídia associada ao consumo, destaca que

“O fato da identidade ocupar um lugar tão proeminente na teoria cultural contemporânea está relacionado às transformações radicais em andamento no mundo e, particularmente, às rupturas, descontinuidades, deslocamentos e instabilidades que se instalam no panorama das teorizações, concepções e manifestações ditas pós-modernas. A identidade é um dos construtos modernos que se estilhaça inapelavelmente. Tal estado de coisas tem sido diagnosticado como “crise da identidade” – condição em que os indivíduos e grupos estariam deslocados tanto de seu lugar no mundo quando de si mesmos. De uma concepção uma, centrada, equilibrada, coerente e estável de identidade, passa-se a fragmentação, efemeridade, mobilidade, superficialidade, flutuação. Podemos ser um e muitos, ao mesmo tempo e em diferentes tempos”.

Parece pertinente manter a questão da identidade e subjetividade em discussão, pois, sendo mutável ou efêmera, “quebra-se”, “dilui-se” atuando em meio a outras subjetividades ainda. É essa infância que vai à escola, instituição obrigatória; é essa infância que continua aprendendo a aprender desde os tempos narrados por Comenius na Didática Magna. “A Didática Magna é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da

juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola”, como mostra Narodowski (2001, p.15). Vemos, então, que o surgimento de uma educação escolar está intrínseco ao surgimento do sentimento de infância. Pensar na constituição da infância, sendo assim, é também pensar na escola.

A escola do século XVII, para Comenius, deveria assumir a função de educar de que os pais, ao que supunha, não davam conta por não terem conhecimento ou tempo suficientes. Não que tivessem ambos a mesma função, mas que surgiam outras necessidades, outro conhecimentos a serem aprendidos dos quais a família não daria conta. Além disso, as crianças, estando reunidas, se submetiam a mecanismos de ordem e controle, advindo de outra instância que não a família. E isto ocorre sob um acordo não expresso exatamente por palavras, mas através de uma aliança, pressupondo que, em troca da boa educação proporcionada pela escola, a família entregaria a criança, vazia, mas pronta para ser recheada dos saberes que a escola estaria se dispondo a oferecer.

Estes princípios aos quais Comenius defendia, atendiam ao ideal pansófico, onde “todos têm que saber tudo” e os educadores “ensinar tudo a todos” (NARODOWSKI, 2001, p. 26). Tal utopia sustentaria a escolarização até os dias atuais onde a escola parece continuar em busca desse ideal. Porém, atualmente, a conotação é outra, pois o aprender a aprender também se estende para além da infância e para além da escola, conforme discorre na sua pesquisa Noguera-Ramírez (2009), trazendo a Sociedade da Aprendizagem como um conceito que sustenta a ideia do *lifelong learner*, o aprendente por toda a vida.

Antes, era a escola instituição autorizada a educar, hoje, estes espaços educativos multiplicaram-se e abriram espaço também para os dispositivos pedagógicos das tecnologias da informação e comunicação ou, simplesmente, da mídia. Esse currículo “cultural” subjaz possibilidades de identidades infantis contemporâneas que se fazem assim “plurifacetadas” e afastam-se cada vez mais da infância narrada inocente, indefesa, dependente, declarada por Comenius. Ao trazer o termo currículo “cultural”, acredito na relação entre ambos. Para Veiga-Neto (2002a, p.44) “um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou”. Não apenas os conteúdos selecionados para compô-lo, como os critérios utilizados, também estes têm relação com a cultura. “É esse o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura”, conclui o autor. Porém, ao mesmo tempo, ao trazer o termo currículo cultural, compartilho do posicionamento de Paraíso (2001, p.145), pois para ela “lidar com a concepção de currículo cultural [...] possibilita tomar como objeto de estudo e análise no campo educacional qualquer artefato cultural”. A autora, nesse sentido, considera que o currículo cultural integra pedagogias culturais. Refere-se não apenas aos currículos escolares, mas àqueles trazidos pela mídia, já que estes ensinam modos de ser, viver, comprar, etc.

Assim, desde já, essa pesquisa trata de compreender algumas características dessa infância contemporânea que vai à escola, sem pretensão de totalizar e unificar algum conceito, mas de reafirmar a importância de, como educadores, percebermos que há diferentes modos de ser aluno, de aprender, que se modificam, transformam-se em tal velocidade quanto o surgimento de diferentes formas midiáticas. E que, em decorrência disso, nossas práticas precisam ser repensadas constantemente.

O estudo de Xavier (2003) que trata da infância que chega a escola e que “não sabe ainda ser aluno e aluna” me remete a pensar que, se é a escola a responsável por ensinar o sujeito infantil a ser aluno na contemporaneidade, é ela que deve se dotar de meios para compreender essas diferentes infâncias, diferentes modos de aprender que convivem e que se reúnem na sala de aula. É provável que essas diferentes infâncias existiram desde sempre. Um dos diferenciais destes tempos pós-modernos é, justamente, a velocidade de comunicação provocada pelas tecnologias. Pois se, sempre houve diferentes infâncias, no sentido de identidades plurais, atualmente, além de diversas, elas são mutantes e subjetivadas pelos discursos do currículo cultural dos programas televisivos, dos sites, jogos virtuais, redes sociais, etc. Mesmo quem “escape” do contato com a maioria dessas mídias, convive com aqueles sujeitos “conectados” na escola, espaço das multiplicidades de identidades. A autora conclui que “Durante os dois últimos séculos, a educação escolarizada ocidental tem se ocupado da fabricação de identidades e subjetividades, tendo em vista o processo de formação de cidadãos – o que significa ser ao mesmo tempo livre e sujeito (XAVIER, 2003, p.72)”. A escola, sendo assim, dotada de caráter obrigatório, ainda representa grande parcela na fabricação da infância, dos modos de aprender da infância, mesmo as pedagogias da mídia sendo cada vez mais presentes nas suas vidas. A escola é o lugar onde tudo isso se encontra.

Momo (2007) relata, na sua pesquisa, que as crianças, através da televisão, sabem dos lançamentos de filmes, brinquedos, alimentos e vestuário, sendo que muitos deles estão associados ao consumo de outro bem. Encontro exemplos entre meus alunos que levam para o lanche biscoitos Trakinas onde cada embalagem possui um personagem do filme Rio¹⁵, lançado este mês (Diário de Campo, abril, 2011). No momento do lanche, vão ao encontro de quem tem outro personagem. Observei também que, após o final de semana de estreia na região, alguns alunos passaram a desenhar, em folhas trazidas de casa ou ainda, nas últimas folhas do seu caderno, os personagens do Rio, escrevendo seus nomes também. Às vezes, trazem de casa e presenteiam-se com estes desenhos. O foco de seus interesses, o registro de seus conhecimentos pratica-se naquilo que lhes é significativo

¹⁵ Filme animado em 3D da 20th Century Fox e Blue Sky Studios, lançado em 8 de abril de 2011, dirigido por Carlos Saldanha e Don Rhymer. Site oficial do filme: <http://www.rio-themovie.com/>

naquele momento. No que diz respeito ao consumo de imagens e produtos, segundo Momo (2007), isso ocorre também em classes populares, onde desenvolveu parte de seu estudo.

O preceito de Comenius, o qual comentei anteriormente, assume que a educação escolar deve tudo ensinar e a todos. O “todos” referido nessa pesquisa é uma infância que chega à escola, lugar onde pode encontrar-se com outras, onde pode ressignificar seus saberes e fazeres extra-escolares, lugar também onde, em meio a tudo isso, pode fabricar sua subjetividade, suas identidades múltiplas.

Assim, quero me distanciar do que possa atribuir à infância um conceito universal. Essa infância da qual venho discorrendo, não existe em essência ou totalidade, mas sim, em pluralidades, em várias faces. Para conhecer como essa infância contemporânea lidava com os saberes escolares nesse contexto pós-moderno, inseri, na minha própria prática pedagógica, a função de pesquisadora e, através dos modos descritos e explicitados no capítulo seguinte, pude desenvolver minhas análises.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS – A incessante busca pela verdade

“O desejo diz: ‘Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. (FOUCAULT, 2008, p.7)

Pensei em começar pensando na busca que acomete a muitos, inclusive a mim: a busca por respostas, mesmo que sejam transitórias ou alavancadoras de outras perguntas.

Sendo “produto” de uma formação em habilitação Magistério, de uma época em que as Teorias Críticas de Educação – muito próximas às ideias de Paulo Freire – eram de grande representatividade nos cursos de formação de professores em nosso país, me vejo, em alguns momentos, ainda procurando o modo certo e verdadeiro das coisas, mesmo daquelas que contradizem os modos convencionais de pensar. Com isso, me propus aqui, o desafio de não tornar este trabalho, nem tampouco, meus pensares, formas verdadeiras, essenciais de pesquisar, mas sim, pô-las à luz de outros olhares, para que se possa fazer o exercício de sair da lógica moderna dos métodos de pesquisa, se é que isso é possível de ser feito.

Ao mesmo tempo, é pertinente reforçar que, para isso, não valer dizer qualquer coisa em relação a tudo, ao interpretarmos e significarmos práticas, narrativas ou quaisquer manifestações, conforme Veiga-Neto e Lopes (2007) nos elucidam. Assim, atribuindo os sentidos, os significados permeados pelas minhas próprias experiências, as quais me subjetivaram, e pelos teóricos aos quais recorrerei, é que procurei tornar possíveis minhas proposições.

Em se tratando de verdade, sobre a vontade de verdade que nos acomete, às vezes, inevitavelmente. Foucault (2008, p.51), discorrendo sobre os efeitos do discurso na sociedade em geral, expõe sobre um possível temor causado por este e que, querendo neutralizar suas ações, deveríamos: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante”. As verdades são construídas nos e pelos discursos, de modo geral. Minha vontade de verdade como pesquisadora está “dentro”, “envolta” de um ou mais discursos.

Algo que tange meus estudos acerca dos modos de ser aluno hoje, passa pela leitura do contexto social em que vivemos, acostumados (ou não) a experimentar a velocidade com que as informações viajam nesse tempo/espço suprimidos pela internet e todos os meios de sua veiculação; essa era, chamada por muitos de pós-modernidade, modernidade líquida, contemporaneidade, etc. Para Bauman (2001), a Modernidade, marcada pelas conquistas territoriais, deu lugar em grande parte, à conquista do espaço-

tempo virtual instantâneo: uma comunicação entre amigos, parentes, empresários, negociadores, antes separados por quilômetros de distância e de tudo o que implicaria uni-las – ligação telefônica, longas viagens – agora podem ver-se e falarem-se na tela de um computador. O advento da internet e de todos os benefícios que ela trouxe, modificou o cenário mundial e as formas das relações entre as pessoas, e destas lidarem com o conhecimento.

Bloommaert (2008, p.110), quando argumenta que “a questão ‘por que nós investigamos isto agora?’ é importante, pois aponta para a situacionalidade social de nossa própria pesquisa”, me ajudou a entender a necessidade de embasar minha análise mapeando o momento sócio-histórico em que estamos vivendo. Ele complementa essa ideia ao dizer que “o tempo, o lugar e a ocasião em que os dados são obtidos têm efeito sobre eles: eles são o que são por ocorrerem de determinada forma em determinado contexto”. Por isso, inicialmente, descrevo a escola em que atuo, cenário onde se desenvolve a pesquisa.

Além disso, vejo pertinente evocar a racionalidade que me parece, vem circulando vários espaços, nessa sociedade da informação/conhecimento: uma sociedade onde cidadãos participativos, ativos, criativos, flexíveis, ou seja, em constante estado de aprendizado, que preconiza o perfil de sucesso que se deseja como meta. Como se, quanto mais cedo se der um investimento na aprendizagem, maior será a probabilidade de sucesso financeiro, e talvez, pessoal de um sujeito. Na sociedade da aprendizagem, todos devem ocupar-se de abastecer-se de conhecimentos, de manterem-se ‘atualizados’, numa formação continuada, ou de se auto-gerenciarem, governarem-se. E como isso se dará, é fundamental: aprender a aprender. E “é a criança, mas de igual modo, o futuro adulto, que não escolhe, persegue o desejo e se torna um aprendente por toda a vida”, conforme Popkewitz *et al* (2009, p.90). Mas, para os autores, ainda há aquela que não se encaixa nesses moldes: “é a criança para a qual falta auto-estima; que tem um conceito de si muito incipiente; cujas habilidades são escassas; que não abraça a resolução de problemas, a colaboração e uma vida de contínua inovação e escolha que marca o autônomo cosmopolita” (p.90). Concluindo esta seção, justifico a necessidade de dar a devida importância à forma como os dados da pesquisa serão obtidos, em que contexto estão inseridos, fato determinante na análise dos mesmos, o que para Bloommaert (2008, p.110), os estudos etnográficos possibilitam e com quais esse trabalho faz uma aproximação.

Situar o contexto da pesquisa, poderá ajudar a localizá-la num tempo sócio-histórico a partir das narrativas desses alunos e, possivelmente, das minhas próprias, que registrarão as continuidades e descontinuidades das mesmas. Como critério teórico para a análise dos dados relacionados, busco, a seguir, explicitar meu entendimento acerca de alguns conceitos que permearam o desenvolvimento da coleta de dados e que ajudaram na

posterior interpretação dos mesmos. A seguir, descrevo a escola onde a pesquisa se desenvolveu e, logo após, caracterizo as formas de coleta de dados e suas respectivas limitações.

4.1 Cenário da Pesquisa

A Escola de Educação Básica FEEVALE– Escola de Aplicação teve sua fundação em 1989, inicialmente oferecendo Ensino Técnico. Localiza-se na região do Vale do Rio dos Sinos, no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, atendendo turmas de Etapas Iniciais do Ensino Fundamental há cerca de catorze anos. O currículo é organizado por ciclos de formação e privilegia uma proposta inclusiva. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2007) da escola, os ciclos de formação consistem em privilegiar um tempo maior para trabalhar conteúdos propostos no currículo, de forma a fragmentar menos o conhecimento e possibilitando uma intervenção pedagógica mais eficaz e contínua no processo de aprendizado do aluno. Os ciclos são divididos em etapas, sendo que a coleta de dados envolveu os dois ciclos¹⁶, ou seja, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ao qual chamarei por etapa.

4.2 A coleta de dados e sua produtividade

A coleta dos dados consistiu-se de três formas distintas entre si, porém, muito próximas e interligadas na sua produtividade de respostas. Delas, surgiram três Eixos Temáticos que não foram decorrentes, exclusivamente, do instrumento relacionado a cada Eixo, mas foram assim organizadas de forma a contemplar as recorrências. Expus o instrumento principal no qual eu percebia maior evidência do Eixo Produzido. Cito-os abaixo. Em seguida, explico o modo de realização de cada um deles, assim como as suas limitações:

¹⁶ O 1º. Ciclo é formado por duas etapas e o 2º. Ciclo é formado por três etapas.

Instrumentos de Coleta de Dados	Envolvidos/ Data	Proposições/ Foco	Forma de análise	Eixos Temáticos
Entrevista	Cinco alunos das Etapas Iniciais do E.F.: de 7 a 9 anos de idade; novembro de 2009.	Focos: temas de casa; representações do estudar; atividades extra-escolares e uso das TIC	As entrevistas transcritas foram organizadas de forma a contemplar as recorrências de informações obtidas e, mesmo que se interpondo, foram classificadas em cinco tópicos para melhor visualização: temas de casa, televisão, o estudar, internet, aparelhos eletrônicos e outros.	O aprendiz & as TIC
Narrativas/ Perguntas escritas	20 alunos da 1ª. etapa do 2º. Ciclo ou 3º. Ano; novembro de 2009.	Relato de aulas, do que aprendeu, não aprendeu ou gostaria de aprender.	As respostas dos alunos foram analisadas considerando as diversas formas de narrar um aprendizado, partindo da mesma proposta de ensino. Buscou-se encontrar nas narrativas dos alunos sobre o cotidiano das aulas, seu entendimento acerca dos “saberes escolares” e indícios de “saberes não-escolares”.	Saberes escolares & Currículo Cultural
Diário de Campo	Alunos da 1a. e 2ª. etapa do 1º. Ciclo; 2º. Semestre de 2009, 1os. Semestres de 2010 e 2011.	Observação participante	Os excertos foram compilados nos seguintes tópicos: TV (narrativas referentes à programas televisivos, propagandas, etc.), Internet (falas que remetiam a questionamentos, relatos, experiências, pesquisas) e Revistas (contribuições trazidas e comentadas à turma com relação a este artefato).	O aprendiz & Currículo Cultural & TIC

Quadro 2 – A coleta de dados

As entrevistas foram realizadas em horário oposto ao turno de estudo dos alunos, em uma sala de aula disponibilizada pela escola. O método para registro foi gravação e, posteriormente transcrição¹⁷, compreendendo alunos entre uma faixa etária de 08 a 09 anos. Estes, deveriam relatar como faziam seus temas de casa (incluindo os meios utilizados para tal, como pesquisa na internet, por exemplo), relatassem suas atividades extra-escolares e, por fim, contassem quais as tecnologias de comunicação e informação utilizadas por eles, especificando programas de TV assistidos, sites e páginas de relacionamento. Para a escolha dos alunos, as professoras regentes das turmas observaram alunos que apresentaram capacidade de apropriação dos conteúdos trabalhos, porém, demonstrando certa distração generalizada, ou melhor, uma atenção a várias coisas ao mesmo tempo. Isto é, alunos que fugiam ao molde de concentração em “uma coisa de cada vez” e que, portanto, surpreendiam pelos resultados positivos na obtenção dos conhecimentos trabalhados.

¹⁷ O resumo das transcrições está descrito no Apêndice A. As transcrições na íntegra estão descritas no Apêndice B. Todos os pais das crianças envolvidos, além da escola, autorizaram a realização da pesquisa, conforme autorizações expressas nos Anexos A, B e C.

Ao propor esse desafio aos professores, procurava conectar o aluno contemporâneo ao “homo zappiens”, proposto por Wim Veen e Ben Vrakking (2009). Eles se dedicaram a estudar essa nova geração de rede, que cresceu acostumada ao uso do “controle remoto da televisão, o mouse do computador e o telefone celular”. Para os autores, esses instrumentos possibilitaram que as crianças criassem uma lógica própria de pensar, fazendo com que, ao mesmo tempo, fossem capazes de administrar as tarefas escolares destinadas a serem realizadas em casa, terem a televisão ligada, o computador com programas de relacionamento/bate-papo e, ainda, conversar ao telefone ao mesmo tempo. Portanto, sendo um critério subjetivo e submetido à interpretação e olhar da professora regente, arrisca-se ser limitado nos resultados que possa produzir.

Como professora da escola, eu era conhecida por todos os entrevistados, sendo que, dois deles haviam sido meus alunos. Esse aspecto pode ser observado em seus pontos positivos, onde poderiam se sentir mais à vontade para responder as perguntas, ou, ao contrário, sentirem-se intimidados. Por outro lado, eu, provavelmente, fui vista como professora da escola e não como pesquisadora.

As entrevistas representaram nessa pesquisa, uma forma de aproximação com o objeto de estudo: os alunos e sua relação com as TICs. Afasto-me das interpretações totalitárias e que buscam respostas na sua essência através desse meio e acredito que

“as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p.130).

A autora continua nos fazendo refletir sobre, então, qual seria a pertinência da utilização dessa ferramenta de pesquisa, a qual refere como uma “arena de significados”. A entrevista convoca o entrevistador e o entrevistado a recriarem suas histórias: o entrevistador, desde a elaboração e seleção das perguntas que serão propostas, já se inscreve numa posição. Ele próprio, e no meu caso, a professora exerce, ou melhor, representa um papel ao entrevistado, o aluno. Por outro lado, o aluno sabe que deve responder às expectativas e logo compreende a intenção do entrevistador e passa ele a contar uma história, uma de suas histórias. Silveira (2002, p.137) cita Alasuutari (apud 1995, p.63) para explicar de que modo as análises de entrevistas podem ser um instrumento importante para a pesquisa.

“Quando examinamos as distinções culturais no material qualitativo, não estamos preocupados com a veracidade das informações obtidas, por exemplo, com uma pessoa entrevistada. O estudo das distinções culturais, ao invés disso, é uma forma de analisar como um indivíduo ou um sujeito sob escrutínio está comunicando a história, seja ela verdadeira, honesta ou mera fabricação. Ao analisarmos as distinções culturais que um texto contém e a maneira como, dessa forma, ele constrói a realidade”.

Considero assim que, ao propor as questões aos alunos, minha intenção para ouvir os relatos de sua interação com as tecnologias da informação e comunicação eram evidentes. Apesar de ser essa uma das limitações deste instrumento para a coleta de dados, ao analisá-lo, outros aspectos, que não apenas as respostas foram evidenciadas, como por exemplo, os detalhes empregados ao narrarem sua rotina, a expressividade, os silenciamentos e ausências, os comentários e até mesmo as perguntas que fizeram. Ao mesmo tempo, percebo, como pesquisadora, a necessidade de alguns aspectos da coleta de dados terem sido diferentes, porém, essa é uma conclusão que se chega apenas depois de tê-las executado, pois não se pode prever tudo o que vai suceder. Parece-me que esses pontos de limitação da entrevista são os mesmos que os tornam positivos para o pesquisador. Há que se dar a devida importância para esse instrumento, mostrando, como agora, que a produtividade também está em saber que há relações de poder/saber nesse momento.

A seguir, descrevo o roteiro para a realização da Entrevista. Busquei priorizar os focos, nem sempre tendo condições de segui-la à risca na ordem em que está explicitada.

Entrevista
<p>1º. FOCO: TEMA DE CASA Como, quando e onde você costuma fazer os temas de casa? Por quê? Alguém o auxilia quando fazes os temas? O que fazem para ajudar você?</p>
<p>2º. FOCO: SIGNIFICADOS/REPRESENTAÇÕES DO “ESTUDAR” O que é estudar para você? Você estuda? Como e quando (dias e horário) você estuda? Você estuda o que foi ensinado na escola quando chega em casa? Ou em algum dia antes da aula? Por quê?</p>
<p>3º. FOCO: ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES Pode me contar o que você costuma fazer quando chega em casa depois da escola?</p>
<p>4º. FOCO: USO DE TECNOLOGIAS Há televisão, TV ou outro aparelho eletrônico ligado no local onde fazes os temas? Você utiliza algum deles enquanto faz os temas ou para pesquisar, estudar? Quais os programas que você mais gosta de assistir na TV? Por quê? E a internet? O que você “usa”, o que você “faz”? O que você pesquisa na internet? Possui Orkut, MSN? Quais os sites, blogs que mais acessa? Costuma trocar idéias com colegas sobre coisas da escola pela internet? Você acha que aprende com esses programas que você usa? Que outros aparelhos eletrônicos você possui e quando mais gostas de usá-los (mp3, celular, máquina digital, etc.)? Utiliza algum destes na escola? Em que momento?</p>

Quadro 3 – Roteiro para entrevista individual

Das Entrevistas surgiu o Eixo Temático *O Aprendiz e as TICs*, no qual aparecem as formas de relação entre eles, desenvolvido no capítulo seguinte.

Outro instrumento empregado na pesquisa foi a aplicação de uma série de quatro perguntas – a qual chamei *Narrativas* – em uma turma de 20 alunos da 1ª. etapa do 2º. Ciclo (8 a 9 anos de idade) ou 3º. Ano das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, com questões referentes aos seus aprendizados na escola. O intuito foi procurar, nas narrativas dos aluno,

algo que remetesse ao que consideravam aprendido e se essas falas trariam algum aspecto extra-escolar, em especial, os referidos às TICs com as quais mantêm contato. Consistiu-se em quatro perguntas, realizadas uma a cada final de aula, na forma escrita. As questões requeriam que respondessem, basicamente, sobre o que haviam ou não aprendido, que fizessem um relato de um dia na escola, enfim, perguntas que perpassavam pelo seu aprendizado, como segue:

1º dia) O que mais te chamou atenção na aula de ontem? O que você aprendeu ontem e achou bem importante que não dá para esquecer?

2º dia) Escreva abaixo tudo o que você fez hoje na aula, desde o começo, até o final.

3º dia) A professora fez alguma atividade na aula de hoje e você acha que não aprendeu? Por quê? Conte como foi essa atividade.

4ª dia) O que você gostaria que a professora tivesse ensinado hoje? Por quê?

Quadro 4 – Roteiro da proposta com turma de alunos

As questões deveriam ser respondidas no último período de cada dia, sob orientação da professora titular e/ou especialista, constando, como identificação, a idade do aluno (a) entrevistado e a data da realização da atividade. Não pude participar desse momento, pois atuava como professora regente nesse mesmo turno.

Essa forma de coleta de dados apresentou as limitações semelhantes àquelas da entrevista no que se refere à proposição das perguntas. De certa forma, este instrumento é uma entrevista, porém, na forma escrita. Ao mesmo tempo, foi possível verificar aspectos que não havia previsto, ou seja, coisas além das respostas dadas pelos alunos, temas gerados e explorados no Eixo Temático *Saberes Escolares & Currículo Cultural*, no próximo capítulo.

Por fim, através do registro num *Diário de Campo*, realizei ao longo do meu tempo de professora regente em turmas de alfabetização – 1ª. e 2ª. etapa – observação participante. Minha intenção era, através desse instrumento de observação, com o mínimo de interferência, buscar subsídios que me ajudassem a compreender a inserção dos alunos no uso das TICs, no sentido de perceber como essas mídias atravessavam seus afazeres em sala de aula. Analisei as conversas entre eles, o relato do modo como realizavam seus temas, seus interesses de estudo e alguns materiais físicos como desenhos, embalagens de lanches, etc. Compreendeu os seguintes períodos: 2º. semestre de 2009, 1º. Semestre de 2010 e 1º. Semestre de 2011.

Dos três instrumentos utilizados, considerei o Diário de Campo com menos limitações, pois muitas vezes, pude presenciar ações que me ajudaram a confirmar e repensar hipóteses. Dele construí o Eixo Temático *O Aprendente & Currículo Cultural & TIC*, que contemplou as três abordagens encontradas.

Assim, com as devidas limitações, a coleta de dados contemplou, no momento, alguns achados. Reitero que outras formas de pensar e olhar para esses achados serão sempre possíveis.

5. A ANÁLISE DOS DADOS: AS VERDADES CONSTITUÍDAS.

“A fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido do que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar)”. (Larrosa, 1999, p.40).

Chegar ao momento de analisar os dados da pesquisa é, primeiramente, entrar numa zona de tensão se tomar os resultados como definitivos, prescritivos. Afasto-me dessa intenção e reafirmo a sua condição discursiva, portanto, histórica e contingente. Nesse sentido, a fidelidade de que trata Larrosa, é o tom que quero dar às minhas palavras ao analisar a infância aprendente destes tempos de agora. Fidelidade para um afirmar tão seguro quanto temporário, tão sólido quanto volátil, tão indelével quanto efêmero.

Tomar as palavras pensando-as como nelas engendradas num discurso, representa pensá-las não como a tradução de um acontecimento, um fato, mas pensá-las sendo proferidas dentro de uma determinada racionalidade em questão, pensá-las produzindo saberes. Foucault, com o qual compartilho o posicionamento, entende que

“em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (2008, p.8-9).

Ao apresentar as verdades que se constituíram ao analisar os dados da pesquisa, não as considero neutras, nem tampouco desprovidas de uma intencionalidade. De uma maneira ou de outra, estamos imersos, imbuídos nos e pelos discursos que circulam nos contextos onde circulamos. E essa noção foucaultiana de discurso inviabiliza pensar na essência dos achados da pesquisa como verdades sacralizadas. As palavras potencializam as coisas, lhes conferem poder e significado e as legitimam. Ao pensar na relação entre a constituição do sujeito aluno da infância e as tecnologias da informação e comunicação, não quero com isso, posicionar-me favorável ou contrária a toda essa mudança na contemporaneidade. Minha intenção é compreender a infância contemporânea que vai à escola. Esse desejo de conhecer perpassa pelo desejo de poder, poder para conduzir, poder de saber como fazer para mais e melhor capturar suas formas de aprender e assim, imprimir-lhe a disciplina do saber, função do professor. Para Foucault, “é necessário considerar esses mecanismos [os dispositivos de poder e saber] positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder (FOUCAULT, 2001, p.71).

No decorrer deste texto, tratei de relacionar a pesquisa com trabalhos já realizados e temas afins como forma de obter um constructo de ideias que possibilitassem chegar à

análise dos dados de modo a dialogar com as investigações já existentes. Não que isso pudesse me garantir o conforto de pesquisador que comprova, através dos dados obtidos, aquela hipótese inicial. Mas assim, foi possível inserir-me e dar continuidade aos trabalhos de pesquisadores preocupados em compreender essa geração de crianças do controle remoto que aí está – e por que não, antecipar-me evocando a geração de crianças do *touch screen* que logo chegará à escola, instituição essa, que pouco ou quase nada se modificou desde sua emergência. Não é preciso investigar muito para se presumir que as crianças de hoje não são as mesmas de quando a escola surgiu; seus modos de ser aluno, certamente se modificaram, pois as relações entre as pessoas se alteraram.

É necessário lembrar que a infância e tudo o que a circunda teve seu contexto modificado em diversos aspectos. As famílias não seguem mais somente o modelo nuclear, os modos de se consumir, comunicar e mover-se, não são mais os mesmos e as mudanças não parecem ter parado por aqui. Ao mesmo tempo, essa constância de uma evolução tecnológica me faz pensar que não podemos ignorar os modos de ser infância e de ser aluno, que precisamos rever para quem, muitas vezes, como educadores e gestores educacionais, refazemos a organização curricular, buscamos melhorias nas práticas pedagógicas, entre tantas outras também pertinentes discussões.

Podemos dizer que temos na contemporaneidade uma infância aprendente que se desdobra em subjetividades multi ou plurifacetadas. Dividem espaço infâncias de vários “tempos”, porém, com cada vez maior predominância, para o surgimento daquela infância chamada por alguns, pós-moderna, com crianças incapazes de concentração nos moldes do passado e capazes de fazerem muitas coisas ao mesmo tempo: um “aprendiz” de sujeito cosmopolita – segundo Popkewitz *et al* (2009), um alienígena – de acordo com Bill e Bigum (2005) ou o homo zappiens – para Veen e Vrakking (2009) ou as crianças do século XXI – conforme caracterizou Costa (2006), ou ainda, crianças que estão aprendendo a ser sujeitos aprendentes – como inspirou-me pensar Noguera-Ramírez (2009).

A seguir, trago cada um dos Eixos Temáticos e as reflexões que foram possíveis em cada um deles.

5.1 O aprendente escolar da infância e as Tecnologias da Informação e Comunicação

As crianças de hoje têm acesso às formas midiáticas diversas. A televisão lidera a lista dos aparatos tecnológicos mais utilizados, que são: televisão, telefone celular, internet, vídeo-game, mp3 ou mp4, Revista Recreio, dentre outros. As fontes de informação e a comunicação para além presencial – a virtual – muda hábitos da infância, dessa infância que

vai à escola, instituição de frequência obrigatória a partir dos 6 anos de idade. E é nela que todos se encontram¹⁸.

A entrevista realizada no intuito de contemplar os objetivos específicos da pesquisa oportunizou aos alunos participantes, um momento para serem ouvidos, um momento marcante e desejoso, já que falariam sobre os seus jogos, suas incursões no mundo virtual, sua rotina. Assim foi a expectativa demonstrada pelos alunos que participaram da entrevista, conforme, inclusive, retorno das famílias. Uma delas, através da professora regente, insistiu com a mesma para que se adequassem os horários, de forma a seu filho conseguir participar, pois, além de ter achado importante a temática, o próprio filho demonstrava muito interesse. E assim se sucedeu com as cinco crianças entrevistadas: todas, e cada uma delas, esperou ansiosa pelo momento de falar de “seu mundo”, como o Aluno C¹⁹, ao final da entrevista, ao me questionar se haveria ainda um outro momento que pudesse continuar contando sobre os seus jogos.

A entrevista teve quatro Focos de temas para serem abordados, conforme relacionados no capítulo anterior, porém, nem sempre foram seguidos à risca, considerando que numa entrevista informal, assuntos são atravessados uns aos outros e, portanto, muitas vezes, não há como seguir uma linearidade de pauta.

As questões da entrevista relacionadas ao 1º. Foco: TEMA DE CASA, iniciaram facilitando a visualização de aspectos, como a importância que os alunos dão para este fazer escolar, de que forma esse momento é conduzido em casa e quais os recursos que utilizam. As tarefas de casa eram realizadas três vezes semanais e ora faziam sozinhos, ora recebiam auxílio dos pais. De modo geral, o tema não representou um desafio para as crianças, sendo capazes de fazerem sozinhas, com revisão e eventual auxílio dos pais (quando o tema é “difícil”, conforme dito pelo aluno C), em frente à TV ou não, sem, no entanto, realizarem nenhuma espécie de busca na internet. Há uma rotina de horários, mais ou menos estabelecida para a realização das tarefas:

“Eu chego em casa e quando chego em casa eu almoço [...], vou pro meu quarto e faço o tema. Aí a mãe corrige depois e vê se tem alguma coisa errada” (Aluna A, 7 anos).

“Eu faço na cozinha, na mesa de almoçar. [...] eu faço sozinho. Se for muito, muito difícil, aí sim minha mãe e meu pai me ajudam” (Aluno C, 8 anos).

“Normalmente eu faço os temas às 9 da noite, então está passando... todos os dias tem um programa diferente às 9 da noite” (Aluno E, 9 anos).

¹⁸ Da relação entre as TIC e os saberes escolares, tratarei no próximo sub-capítulo, denominado: Saberes Escolares e Currículo Cultural.

¹⁹ Os alunos que participaram da entrevista, assim serão evocados ao longo das análises. A transcrição, na íntegra, consta no Apêndice B.

Porém, uma das alunas entrevistadas – a qual chamo Aluna B recebe um acompanhamento diferenciado:

“Minha mãe me ajuda a fazer o tema de casa. Eu vou na minha cozinha, pego meus materiais e começo a fazer. É bem legal de fazer. Às vezes é complicado. Às vezes eu brigo com minha mãe porque ela tenta me ajudar; só que eu fico nervosa que às vezes eu erro alguma coisa. É, mas eu gosto” (Aluna D, 9 anos).

A televisão, que integrou a pauta do 3º. e 4º. Foco: ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES E USO DE TECNOLOGIAS – entrou em cena durante o 1º. Foco: TEMA DE CASA, pois ocupa um lugar de destaque na casa, estando na sala ou quarto, onde algumas crianças fazem as tarefas. Também serviu como “fonte inspiradora” para alguns alunos:

“Se é algum tema de escrever eu **pego ideias da TV**. [...] Daí, tipo, pra escrever Se essa rua fosse minha, eu vejo o que é que tem na rua do seriado, daí eu escrevo... de vez em quando” (Aluno A, 7 anos).

“Eu faço o tema sempre na sala. **Quando eu não consigo me concentrar eu olho um pouquinho de TV** e volto a fazer o tema. Aí, relaxo um pouquinho e eu consigo pensar melhor” (Aluno E, 9 anos).

Ao mesmo tempo, a televisão também representa um mote para tirar a concentração dos alunos nas suas atividades escolares feitas em casa:

Aluno D (9 anos): - Meu **pai não deixa eu fazer [o tema] na sala vendo TV**. [...] É, mas de vez em quando eu faço.

Entrevistadora: - E tu consegues fazer as duas coisas ao mesmo tempo?

Aluno D: - Mais ou menos... eu fico meio atrapalhado. E **eu fico mais concentrado na TV do que no tema**.

Os canais da TV fechada – Nickelodeon, Cartoon Network, Disney, Disney XD – proporcionam os programas mais assistidos, dentre eles os seriados: *Drake and Josh*, *iCarly*, Manual de Sobrevivência Escolar do Ned, a novela Isa TKM e os desenhos animados Narutos, Os Padrinhos Mágicos e Bob Esponja.

Na sequência das questões sobre o tema de casa, os alunos foram questionados sobre o que é estudar – 2º. Foco: SIGNIFICADOS/REPRESENTAÇÕES DO ESTUDAR – e demonstraram certa dificuldade ou falta de compreensão com relação ao que deveriam responder:

“Bom, isso eu não sei explicar direito em palavras. Mas acho que é aprender coisas novas; fazer amigos. **Na escola a gente faz amigos; aprende coisas novas...**” (Aluno E, 9 anos).

“Ah, **não tem como explicar, né...**[...] ler mais, escrever... ficar mais informada (Aluno A, 7 anos)

“**Pensar?** Matemática?...” (Aluno B, 8anos).

As respostas, de certa forma, me surpreenderam, pois, sendo de uma geração onde o estudo – revisar, “tomar a matéria”, reler os conteúdos trabalhos na aula, em casa – estava sacralizado na minha formação como aluna e mesmo como professora. Porém, ao pensar nas práticas de avaliação vigentes, no trabalho com projetos de estudo desenvolvido na escola em questão, posso entender que, para este aluno contemporâneo, pensar em estudar como expus acima, é praticamente, uma abstração. Estudar, na questão proposta na entrevista, parece ter confundido-os com a ação própria de *ir à escola*, considerando o primeiro dos excertos acima ou ainda com o *aprender*, conforme demonstra o segundo e terceiro excertos.

Pode parecer evidente que aquele aluno de etapas iniciais de “antigamente”, com aqueles hábitos de outrora, há algum tempo já não mais exista, no entanto, penso que devemos dar importância para este fato e encará-lo como um novo perfil, uma nova realidade: alunos parecem desconhecer o hábito de estudar em casa nos moldes da geração da pesquisadora que agora escreve. O espaço escolar é o espaço de aprendizado por excelência que parece se bastar²⁰. Como contraponto, a aluna D, recebe auxílio da mãe para realizar os temas de casa e direciona momentos de estudo, como àqueles aos quais me referia, que parecem não mais existirem. A mãe conduz esses momentos, dividindo o tempo da aluna entre atividades variadas:

[estudar] “é aprender mais do que estou aprendendo. [...] Eu estudo violão, algumas continhas... Aí ela [a mãe] fala: vamos estudar um pouco violão ou um pouco emendado? Aí a gente vai treinando” (Aluna D, 9 anos).

A questão seguinte referiu-se à internet, também inclusa nos Focos: USO DE TECNOLOGIAS e ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES. Ao analisar as recorrências, sites de jogos são os mais procurados e o Google foi o mais citado como forma de buscar alguns desses jogos ou outras coisas de seu interesse:

“Eu fico jogando jogos na internet. E jogos que não dá para baixar eu fico jogando em tela cheia. Daí os sites que eu mais vou é no www.clickjogos.com.br e outros que **eu procuro no Google. É só jogos**” (Aluno E, 9 anos).

“Eu jogo joguinhos... de um site lá que eu adoro. O go... girls... game... (www.girlsgogame.com.br) alguma coisa assim.... [...] ah, **eu entro no Google** e digito labirinto **até achar o labirinto que acho legal**” (Aluna A, 7 anos).

Entrevistadora: - O que tu usas na internet?

Aluno B (8 anos): - “Sites... Google, Youtube, Prime, Cartoon Network, Nick, Disney...”

²⁰ Dessa questão tratarei com mais ênfase no sub capítulo seguinte: Saberes Escolares e Currículo Cultural.

Entrevistadora: - “O que tu pesquisas no Google?”

Aluno B (8 anos): - “**Sobre** as coisas e **jogos** também e **personagens**. E também tem um **site da TNT** (canal de TV por assinatura)”.

Aqui, começa aparecer a ligação entre a televisão e a internet. Essa relação inicia na primeira e tem continuidade na segunda; a primeira conclama a seguinte. Exemplo disso são os sites dos canais de TV ou ainda o programa ICarly que é totalmente ligado à internet, já que é um grupo de jovens que, na ficção, grava programas com a participação das pessoas, dos internautas. E essa parte, é real e não ficção. O aluno C descreve o programa da seguinte maneira:

“E também **no I Carly [programa de TV] aprendo sobre como fazer coisas na internet**. E os primeiros episódios do ICarly... ela é a Carly e a Sam, ela é meio agressiva. E o Fred, sabe tudo de computador, mas a Sam é um pouco mais esperta. E eles começam assim, fazendo um show para a escola, de caça talentos e daí a Carly escolhe alguns e tem uns que ela não escolheu, daí ela inventa. [...] Daí começa assim o programa, cada dia... **pode mandar qualquer coisa, e é de verdade**. Daí é só acessar o www.icarly e o último “i” e um “y” e com.” Aluno C, 8 anos.

Penso que, além da conexão TV & Internet, é importante verificar a interatividade que o programa requer dos telespectadores: que sejam também internautas, que participem da sua elaboração.

Quanto aos aparelhos eletrônicos de uso, entre as crianças entrevistadas, foram listados os seguintes: televisão, computador, vídeo-game, mp4 ou mp3, rádio, máquina fotográfica digital e celular. Quero ressaltar que no ano em que a entrevista foi realizada – 2009 – ainda não existia, ao menos não ainda para a venda no comércio, os tablets, atualmente, tão comentados e almejados por muitas crianças. O Jornal Folha de São Paulo no encarte Folhinha de 7 de maio de 2011, traz a seguinte manchete: “*Tablet vira mania de adultos e crianças e motivo de briga*”. Possivelmente, um ano e meio tendo se passado desde a realização dessa coleta de dados, alguns desses alunos já possuem ou desejam possuir essa nova tecnologia que possibilita que se leia livros, brinque com jogos, desenhe e pinte, sem o uso de teclados, já que é *touch* e também não há necessidade de energia elétrica. Na reportagem, menciona-se, entre outras coisas, o fato dos *tablets* renunciarem sua entrada na escola, já que nele entrariam os livros de todas as disciplinas e a mochila não ficaria tão pesada. Trazem também a informação de que já foram lançados livros para esse sistema e outros estão a caminho, pois as editoras identificaram um potencial nessa mídia.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, possibilitou identificar as formas midiáticas entremeadas às rotinas diárias extra-escolares dos alunos e perceber como se dá a relação entre essas TICs e os fazeres escolares de casa, os temas.

Os alunos entrevistados evidenciaram que as TICs, principalmente a TV e jogos virtuais, são a forma de lazer diário, e estão nos intervalos entre o horário que chegam da escola, após o almoço, após atividades extraclasse, antes do jantar, antes de dormir. Um dos alunos apenas mencionou brincar no pátio, enquanto outra, brincar de boneca:

“... primeiro vou almoçar, olho TV e vou pro vídeo-game e fico a maior parte da tarde jogando ou na verdade toda a hora jogando “Socom 3” (jogo de ação de combates militares) ou Super Nintendo ou www.e2009. [...] Depois disso, eu vou no pátio, **se tiver ensolarado e quente, daí eu vou no pátio**, troco de roupa e vou na piscina. E **se tiver chovendo eu fico a tarde inteira no computador, jogando vídeo game e olhando TV**. Daí às 9 da noite eu vou fazer o tema” (Aluno F, 9 anos).

“... eu gosto de jogar um jogo, **brincar de Barbie**, e escutar um pouco de **rádio, ficar lá fora, na rede**, porque dá pra ver Campo Bom inteiro. E é bem legal assim” (Aluna D, 9 anos).

Poderia pensar, a partir do segundo excerto acima, na aluna D, representando um contraponto às realidades de contextos vistos na entrevista. Uma aluna que brinca de boneca e deita na rede para contemplar a vista de sua casa, é um modo de viver a infância contemporânea. De certa forma, ela foge às rotinas dos demais alunos. No entanto, utiliza os meios que possui para estar inclusa nos modos de viver a infância dos demais. Ela assiste aos filmes alugando-os na locadora de vídeos, enquanto os demais, contam com a TV por assinatura; ela escuta as músicas dos musicais no rádio, que está acessível a ela.

Com isso, pude compreender de que modo as mídias que aparecem nas rotinas da infância contemporânea, podem contribuir para produzir esses alunos contemporâneos; as TICs conformam práticas nos modos de subjetivação desses novos sujeitos alunos.

Interatividade, instantaneidade, passividade, atividade, descentralização, podem ser produto dessa rotina extra-escolar evidenciada pelos alunos entrevistados: uma infância iniciante e/ou em pleno domínio de uso das tecnologias da informação e comunicação. Estão conhecendo, aprendendo a teclar, a tocar; muitos deles recém alfabetizados, então, em pleno processo para serem instrumentalizados. Começam a criar Orkut, MSN, navegar pela internet, utilizar sites de busca... sabem seguir orientações dos jogos de vídeo game, baixar jogos, instalar softwares, enfim, estão sendo inseridos no que excede ao mundo dos controles remotos das TVs de suas casas.

Serão multitarefas: capazes de fazer as tarefas escolares de casa, assistir TV e conversar ao mesmo tempo? Condensar os achados desse instrumento de pesquisa é negar a diversidade das subjetividades que convivem nestes tempos em que vivemos. Contudo, a entrevista, como instrumento de coleta de dados e análise, possibilitou algumas conclusões, que respondem as questões a que me propus.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa, sujeitos da contemporaneidade, demonstraram estar constituindo sua subjetividade entremeada à interação que possuem com as TICs; de diferentes maneiras e ênfases, eles mantêm, nas suas rotinas diárias, hábitos de contato veemente com alguma ou várias formas midiáticas. O tema de casa se mostrou, na maioria dos casos, mais uma tarefa sem conotação desafiadora, nem tampouco o centro de seus afazeres extra-escolares. “Fazer a tarefa escolar é uma questão de última hora. [...] A escola é apenas uma parte de sua vida: não é a principal atividade” (VEEN & VRAKING, 2009, p.32). O brincar inclui mais brinquedos e brincadeiras com essas tecnologias, do que, propriamente, com atividades físicas. A programação da TV serve como referência para a contagem do tempo, da sua organização própria. Para Veen e Vrakking (2009, p.36), esses aparatos midiáticos possuem semelhança em algo fundamental: “eles dão ao usuário o controle de uma ampla variedade de fluxos de informação e comunicação. Qualquer usuário pode, a qualquer momento, ativar, mudar ou interromper esses recursos apertando um simples botão”. Os autores continuam argumentando que essas ações dão o “poder” ²¹ de tomada de decisão, além de capacitar os usuários a selecionar e controlar as informações conforme suas necessidades.

Mesmo ao relativizarmos o que os autores Veen e Vrakkin (2009) argumentam, mesmo que possamos verificar que há certas ressalvas nas suas afirmações – quando, por exemplo, atribui “poder” de tomada de decisão, às interações das crianças com a TV – é importante considerarmos a rotina extra-escolar de um aluno da contemporaneidade, que dispõe de, não somente uma estrutura familiar diferente, como a disposição de recursos tecnológicos inexistentes há pouco tempo atrás. Essa foi uma constatação demonstrada nas entrevistas e Diário de Campo.

Interessa-me, no momento, compreender de que modo os alunos vêm se constituindo aprendentes na contemporaneidade em face de todo esse contexto, que venho traçando ao longo dessa pesquisa. Essas novas habilidades, novas formas de acessar e lidar com as informações, podem contribuir para novos sujeitos aprendentes constituírem-se como tal. Neste primeiro Eixo Temático, encontrei recorrências referentes às TICs e sua relação com o sujeito aprendente da infância. Outros aspectos identificados na organização dos dados coletados relacionaram-se com tópicos também apontados nos outros dois Eixos Temáticos. Trarei esses achados no terceiro deles, por considerá-lo o mais abrangente ao abordar exatamente o ambiente da sala de aula no dia a dia.

²¹ Grifo meu.

5.2 Os Saberes Escolares e o Currículo Cultural

Como docente, e nesse período como pesquisadora, ao construir o Eixo Temático Saberes Escolares e Currículo Cultural, pude perceber, com maior detalhamento e proximidade, o que os estudos pós-estruturalistas discutem há quase duas décadas: o currículo produz sujeitos. Seja ele o currículo conhecido como o das disciplinas escolares, previstos para serem cumpridos no calendário anual escolar ou o currículo cultural, disposto nas mídias. Também acredito que os artefatos culturais incidem de forma contundente sobre os modos de subjetivação dos alunos, potencializando a apropriação de saberes diversos, pois contam com as imagens capazes de seduzir os expectadores, como no caso da TV e internet, ou mesmo revistas, que fazem referência ao que está na mídia televisiva, cinema, etc. Para Fischer, narrativas mostradas pela TV se transformam em experiências pessoais:

“nosso presente, hoje, é feito fortemente de narrativas que temos acesso por nossas relações com a internet e a televisão; é esse presente com todas as suas metáforas, ícones, modos de simbolizar nossas experiências mais diversas, que opera em nós acionando memórias construindo e reconstruindo um jeito de entender o que seria nossa história pessoal e social” (FISCHER, 2007, p.294-295).

Penso no currículo cultural proporcionando experiências de si, de forma a contribuir na constituição dos sujeitos, aqui em questão, o aluno. Esse aluno que vai à escola, não mais é – nem tampouco talvez o tenha sido – aquele sujeito ingênuo, passivo. Narodowski (2001, p. 44) apresenta o que Comenius percorreu sobre a infância na Didática Magna: “A maturidade a que atingem os educandos é possível porque eles partem de um ponto inicial no qual ainda nada havia sido aprendido, ou no qual é mais exequível que se corrija o que foi mal aprendido”. O educando, como assim foi e, por vezes, é chamado o aluno, constituiu-se inicialmente, como essa folha em branco, onde havia muito espaço a ser preenchido num vazio ou, já sem negar a capacidade de aprendizado fora do espaço escolar, precisava ser corrigido no que havia aprendido de errado.

Desde sua emergência, a escola veio com esse objetivo: de educar o educável, de ensinar o educando. Sua imponente antecedeu, porém, ao que nos traz a contemporaneidade. Os saberes escolares dividem espaço com o currículo cultural. No entanto, não quero com isso, destituir de seu valor simbólico e real as práticas pedagógicas e o currículo escolar, mas mostrar, assim como outros pesquisadores também o fizeram (PARAÍSO, 2006; SILVA, 2008; FREITAS, 2008; KLEIN, 2008) que há um grande espaço ocupado pelo Currículo Cultural na Pedagogia, e, por conseguinte, na constituição do sujeito aprendente infantil.

Entendo que a escola ainda ocupa uma posição singular na sociedade, reunindo as crianças e os jovens, e colocando-os nessa posição de “educandos” e/ou “aprendentes” Ao mesmo tempo em que os saberes escolares são transmitidos, é na escola que o currículo

cultural potencializa sua ação, já que é nela onde os alunos terão como vivenciar, protagonizar experiências deles, consigo mesmos, e com outros:

“É como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos” [...] tanto o que é ser pessoa em geral, como o que para cada uma é ser ela mesma em particular” (LARROSA, 2002, p.45).

Acredito que na relação entre os saberes escolares e o currículo cultural há formas de escapar, fugir, negar ou se reconfigurar; as subjetividades são fluidas e cambiantes e possibilidades infinitas co-existem. Saberes escolares e o currículo cultural não representam, para mim, dominadores, modeladores de subjetividades infantis. É mais produtivo pensar nos cruzamentos entre eles que, através de práticas quaisquer (que podem ser as práticas pedagógicas ou na troca entre colegas de informações sobre determinado artefato cultural, como jogos de vídeo-game, por exemplo) vão constituindo determinados modos de subjetivação.

Os saberes da escola e o currículo cultural disposto nas TICs, juntos, podem ser mais contundentes na produção dos sujeitos aprendentes. Ao nomeá-los aprendentes, confiro-lhes um significado além do ser aluno, escolar. Posiciono-os sujeitos produzidos e produzindo-se como aprendentes, mobilizados a, constantemente, não somente investirem em si mesmos, mas mais do que isso, a estarem em constante aprendizado. Acredito que o currículo cultural, de certa forma, pode conferir maior significado aos saberes escolares, pois os sujeitos alunos podem encontrar nos conteúdos escolares o significado para o que viram na TV ou leram na internet.

Ao propor aos alunos questões relacionadas ao aprendizado e à rotina de fazeres na escola, supunha que encontraria narrativas repletas de artefatos tecnológicos, no entanto, isso não ocorreu. As narrativas traziam alguns aspectos ligados à mídia, mas foram periféricos e não centrais. Além disso, minha análise ultrapassou as hipóteses iniciais e foi possível encontrar outras evidências também importantes para a compreensão da infância contemporânea que vai à escola ao mesmo tempo em que contribuiu para situar essa escola também na contemporaneidade.

Quanto aos saberes que apareceram como “escolares” nos relatos de aprendizado, constou, entre várias coisas, a descrição de uma visita ao Correio. Os escritos foram muito diferenciados no seu conteúdo, conforme exemplos logo a seguir. Outro grupo emitiu sua opinião acerca do passeio, sem registrar, de fato, um conhecimento adquirido, construído.

Segundo a professora da turma, em conversa informal, o conteúdo que consta nos Planos de Estudos da escola refere-se ao aprendizado dos endereços pessoais dos alunos como forma de se localizar, de reconhecer o local onde mora e da necessidade de localizar-se. Ao ser explorado, encerrou-se apenas nessa função dos correios: enviar cartas. Ao

serem questionadas sobre “o que aprenderam que não dá para esquecer”, as narrativas dos alunos foram assim se constituindo, também demonstrando as formas diferentes de apropriação e de significar o mesmo conteúdo.

“Ontem eu aprendi indo ao correio que: **tem cartas que vão de avião** para outros países, mas, primeiro, antes de ir para qualquer lugar, as cartas vão para Porto Alegre, lá, uma **máquina separa as cartas** em caixas, mas se elas não estiverem com os dados na ordem certa, a máquina não consegue reconhecer, aí ela coloca tudo numa caixa que as pessoas que trabalham lá separam. Também descobri que os **carteiros tem dificuldade de entregar as cartas quando não tem caixa de correio**, tem **cachorro que morde** o carteiro ou um **número que fica atrás da janela**” (9 anos).

“Bom, eu acho que o que não dá para esquecer foi a visita ao correio. Nossa, que **legal que foi lá**” (8 anos).

“**Às vezes nós só fazemos atividades, mas ontem nós fomos no correio.** [demonstra que, para ele, a visita ao correio não tem caráter de “atividade”] E se você for colocar um número na sua casa escolha bem o lugar porque se for do lado da janela quando você abrir a janela o carteiro não vai ver o número da casa e **aprendi o significado de selo** e foi muito legal” (8 anos).

“Eu aprendi **sobre o correio**” (9 anos).

“Ontem eu fui no correio. Eu achei **muito interessante**. Aí uma mulher atendeu a gente. Ela se chama Tânia. Nos contou coisas muito interessantes. (9 anos)

“Ir ao correio” (8 anos).

“No correio eu aprendi coisas que eu nunca vou esquecer. Exemplo: **uma pessoa pode levar 5 cartas sociais** para o correio”(9 anos).

“Ontem nós fomos ao correio e a coisa que **eu ainda não me esqueci** é os nichos, que lá as **cartas eram separadas por: CEP**, cidade, estado, etc...” (9 anos).

Interessante observar que a ida ao correio e aprender a usar os serviços oferecidos contrapõem-se aos modos mais modernos de comunicação usados atualmente: a internet. Conforme relato dos alunos, o serviço explicado à turma, nessa visita, referiu-se à correspondência escrita ou carta. Não se abordou a logística de outros objetos como as encomendas compradas pela internet e todos os produtos que passam por essa forma de transporte. O correio não é obsoleto, mas sua função está muito além de distribuir correspondências. Essa ausência me possibilita pensar nos saberes escolares, vindo ao encontro da sua tradicional função de prover os alunos com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Ao serem questionados sobre o que gostariam de ter aprendido, três alunos sugeriram algo, sendo que o restante afirmou que havia aprendido tudo o que gostaria:

“Tudo o que a profe **ensinou eu queria aprender**” (9 anos).

“Eu aprendo tudo o que eu quero porque a minha profe tem bom gosto”. (9 anos).

“Tudo o que aprendi hoje eu achei que tava bom” (9 anos).

“**Mais sobre o Rio dos Sinos, mais** a história, **mais** sobre a poluição” (não colocou a idade).

“Aulas de **desenhos** porque eu gosto muito, muito, muito, muito de desenhar” (8 anos).

“Sobre a **hidrelétrica** porque eu gosto de Engenharia” (9 anos).

Quando solicitados a responderem se havia algo que não conseguiram aprender, apenas um aluno relatou não ter aprendido e justificou-se:

“Sim, o hino porque **não era animado**” (8 anos).

A última proposição para obter as informações, a qual gostaria de destacar, foi o questionamento proposto no segundo momento. Os alunos deveriam escrever o que haviam feito na aula naquele dia. Dessa orientação surgiram relatos detalhados e organizados metodicamente nos períodos de aula, como é organizado o currículo da escola. A forma de registro veio ao encontro da própria forma de ordenamento dos fazeres escolares em períodos de cinquenta minutos, conforme os exemplos a seguir:

<p>  UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO </p> <p> IDADE: <u>8 ANOS</u> </p> <p> 2) ESCREVA ABAIXO TUDO O QUE VOCÊ FEZ NA AULA DE HOJE, DESDE O COMEÇO ATÉ O FINAL. </p> <p> <u>- HOJE NA BRINQUEDOTECA EU BRINQUEI COM A MARIANA MUNIS DE TAPA SARTO E VOI MUITO LEGAL!!!</u> </p> <p> <u>- E DEPOIS EU TIVE AULA COM O PROFE HERMAN !!!</u> </p> <p> <u>- NO RECREIO EU BRINQUEI COM A MARI, GUILIA, CECILIA, JULIA, JONATHAN, ELEDONORA E LAURA COM O JOGO PALAVAS CEGRATA!!!</u> </p> <p> <u>- E DEPOIS A SORA DEU DUAS ATIVIDADES MUITO LEGAL!!</u> </p> <p> <u>FIM</u> </p>	<p>  UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO </p> <p> IDADE: <u>9 ANOS</u> </p> <p> 2) ESCREVA ABAIXO TUDO O QUE VOCÊ FEZ NA AULA DE HOJE, DESDE O COMEÇO ATÉ O FINAL. </p> <p> <u>- BRINQUEDOTECA BRINQUEI COM A GUILIA E JOQUEI PIZZARIA MAIUCA E JOQUEI TAPA BERTO COM A CAMILA</u> </p> <p> <u>- ESPANHOL APRENDEMOS OS DIAS DA SEMANA</u> </p> <p> <u>- COM CANUDINHOS CONSEGUIMOS BOTAR NUM SACO 1.000 CANUDINHOS</u> </p> <p> <u>- NO RECREIO BRINQUEI COM A EMILIA MAS NAO ME LEMBE O NOME DO JOGO</u> </p> <p> <u>- DECOMPOSICAO DE NUMEROS</u> </p> <p> <u>- NO CABERNO FIZEMOS SOMAS COM O MILHAR</u> </p>
---	--

Quadro 5 – Registro dos alunos

Outras formas de relato descritivo confirmam esse modo de organização, mesmo não estando em tópicos tais como os acima. A escola, entre todas as suas práticas, ensina nos modos de organização – disciplina, no eixo do corpo, muitas vezes, mais do que na disciplina no eixo dos saberes (VEIGA-NETO, 2002b, 2008). Pois ensina posições e mostra o lugar que cada um deve ocupar. Mesmo que as novas TICs já estejam fazendo parte do currículo escolar numa crescente, ainda que surjam outros modos de ser aluno na contemporaneidade, há algumas continuidades que denotam persistir.

Aspectos que remetiam às TICs pouco ou nada apareceram nas brincadeiras da Brinquedoteca e foram surgir na ocasião do recreio:

“... e no recreio eu brinquei de **Naruto**²²” (8 anos).

“... eu lanchei um bolinho do Pooh” (9 anos).

Porém, na entrevista individual realizada e explorada no Eixo Temático anterior, assim como no Diário de Campo, esses aspectos ficam ressaltados. Isso me remete ao que

²² Naruto é uma história em quadrinho japonesa transformada em desenho animado: www.naruto.com

já expus nas limitações desse instrumento de coleta de dados utilizado. O fato é que as questões propostas faziam relação direta com as questões da aprendizagem o que, talvez, possa ter conduzido os alunos a escreverem da maneira como narraram: escreveram sobre o que, para eles, representava os saberes escolares.

As narrativas dos alunos, ao não mencionarem suas inserções nas TICs, demonstram haver um imaginário circundando sobre o que está dentro ou fora da representação do que é escolar. Lápis, caderno, livros, etc. dizem respeito à escola e, mesmo que algum aspecto tecnológico faça parte de suas rotinas como alunos, nada disso é mencionado, na oportunidade de relatar sobre seus afazeres escolares, simplesmente porque não referem-se à representação do que seja escolar. “Atividades” são da escola, visitas ao correio ou as vivências de aprendizado, sob outra forma, são de outro âmbito, mas não do escolar.

Portanto, se a pesquisadora, também professora da escola, propõe questões específicas da aprendizagem, eles respondem o que precisa ser respondido. Quero dizer, com isso, que as respostas estão para a instância em que foram feitas as perguntas. Ou melhor, há determinadas regras que estabelecem o que, onde e como deve ser dito. E as práticas, sendo compostas de regras, conforme sejam elas – no caso as crianças respondendo para a pesquisadora – assim serão os jogos de linguagem utilizados por ela. Nesse sentido, a prática está vinculada ao discurso e este, constitui o primeiro. Ou seja: os discursos, submetidos às regras, constituem as práticas que não podem ser simplificadas em atividades isoladas de quaisquer outras relações. Para Foucault, prática implica na existência de regras, o que foi abordado por Dreyfus e Rabinow (1995) a partir da obra *A Ordem do Discurso* (2008), aula inaugural no Collège de France realizada em 1970. Assim, se as crianças estivessem no pátio, numa conversa informal, o diálogo possivelmente seria outro, as respostas seriam outras. Para proposições formais, respostas também formais, narrativas adequadas às regras.

Contrapondo ao que sugeriam minhas hipóteses iniciais, várias meninas, no período do recreio, que neste dia foi dentro da sala de aula, devido à chuva, brincaram de professora ou jogos educativos. E a presença da preocupação com o aprendizado é demonstrada em algumas falas dos alunos:

“... e a sora começou a explicar para nós aprendermos bem mais, para um dia trabalharmos quando tivermos adultos” (8 anos).

“... foi muito fácil e divertido [o aprendizado do milho]. Primeiro, eu fiz errado e depois acertei tudo. Bom, **não tenho certeza, a professora ainda não corrigiu, mas acho que acertei tudo.** Vou pedir para ela corrigir” (9 anos).

Este instrumento de coleta de dados veio ao encontro do que eu tinha no meu segundo e terceiros objetivos que eram: perceber como os alunos mantêm a relação entre

os seus fazeres escolares e essas formas de mídia (as TICs) e compreender de que modo podem contribuir para produzir os alunos da contemporaneidade.

De modo geral, as narrativas dos alunos acerca de suas experiências escolares, pouco denotaram a presença direta das TICs. Os saberes escolares parecem ter seu espaço à parte do currículo cultural, ao menos, quando se trata da sala de aula, da devolutiva solicitada na pesquisa e das práticas regradas pela linguagem, pelo uso que faz nas situações de vida e isso se naturaliza. Ao pensarem em aprendizado, remetem-se aos conteúdos escolares, sem demonstrarem fazer relações com seus outros mundos onde circulam. Por fim, o outro instrumento de análise utilizado foi o Diário de Campo, onde vários aspectos salientaram-se, sendo fundamentais para responder as questões a que se propôs esta pesquisa, os quais exponho a seguir.

5.3 O Aprendente da Infância, o Currículo Cultural e as TICs

A sala de aula, onde tudo começou, desencadeou tanto o problema de pesquisa, quanto o meu “problema” de educadora. Desde o final de 2009, ocasião em que iniciei os primeiros registros no Diário de Campo, até as últimas semanas que antecederam a conclusão desta dissertação, mudanças foram sendo percebidas e vivenciadas nas narrativas dos alunos. Falar em uma nova constituição de infância me reporta a um dia a dia que se consome em inúmeros questionamentos, em muitas conversas paralelas entre alunos e em constantes solicitações tais como: “por favor, senta agora”; “depois vocês continuam conversando” ou recolhendo desenhos trocados fortuitamente, brinquedinhos sob a classe, nos estojos e álbuns de figurinhas, tantas situações que atualmente são corriqueiras numa sala de aula de etapas iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, quando um tema é abordado, uma história é contada, desencadeia manifestações de tantas experiências pessoais dos alunos, introduzidas quase sempre por: *“Eu já vi isso na TV...”*, *“no meu jogo tinha...”*, *“eu tenho uma Recreio que fala isso!”*, *“Tem um almanaque da Turma da Mônica que conta sobre...”*, etc. Ser professor hoje é conviver com uma infância, no mínimo, mais informada, capaz de relacionar a temática falada com o currículo cultural, as mídias, de onde se “alimentam” cotidianamente.

Devido ao que relatei acima, dos três instrumentos utilizados para a coleta de dados, o Diário de Campo foi o mais enriquecedor no sentido de mostrar as experiências dos alunos enquanto sujeitos aprendentes da contemporaneidade. Ele começou a ser construído em 2009 e foi utilizado até o término da escrita desta pesquisa, pois as narrativas dos alunos, a todo o momento, traziam aspectos relevantes para o desenvolvimento das análises. Contudo, como realizei a escrita no Diário enquanto exercia a docência, muitas inserções dos alunos acabaram sendo relegadas, pois na prática da sala de aula não era

possível ser pesquisadora em tempo integral, nem, tampouco, interromper certas dinâmicas e situações para registrar tudo o que os alunos traziam.

Uma das questões que me fez enveredar por essa temática, talvez o motivo central, foi o fato de perceber que havia necessidade de me readequar como professora, no que se refere ao meu planejamento, pois os meus alunos não eram mais os mesmos daqueles, quando na ocasião de recém-formada no Magistério, Graduação ou mesmo na Especialização. Essa inquietação que eu percebia nos meus alunos, também passou a ser minha, na busca de encontrar formas interessantes, atrativas, capazes de capturar a atenção e o desejo de aprender das crianças. Essas crianças que, desde o segundo semestre de 2009, e de forma cada vez mais contundente, relatavam experiências e aprendizados que perpassavam formas midiáticas com predominância na televisão e internet, muitas vezes, com a ligação de uma mídia para a outra, pois canais e programas televisivos possuíam e possuem uma extensão na internet. Ao mesmo tempo, sentia a necessidade de canalizar esse currículo cultural que adentrava a escola através dos alunos. E tendo se passado um ano e meio desde o início dos registros das observações feitas, ficou mais evidente esse cenário pós-moderno que busquei descrever e compreender. Percebi também que a pesquisa foi modificando meus modos de ser docente; que os alunos estão modificando meus modos de ser professora.

As constantes conversas paralelas – na verdade, dificilmente apenas paralelas – entre os aficionados pelo *Planet Club Penguin*²³, os comentários dos jogos, os desenhos sendo feitos escondidos e posteriormente trocados entre eles, os papos entre colegas nos momentos de descontração entre o final de uma tarefa e o início de outra, ocasiões em que a professora dividia seu papel com a pesquisadora que quase não conseguia dar conta de anotar as falas, conduzir o trabalho na sala de aula e manter a ordem da disciplina em meio a esses turbulentos diálogos. O fato de estar envolvida com o processo de ensino na sala de aula, minha posição de pesquisadora, permitiu que estivesse atenta às situações que antes passariam despercebidas.

²³ www.clubpenguin.com O acesso ao Club Penguin possibilita a criança criar um perfil de pinguim e participar de diversas atividades, jogos interativos on-line ou não, bate-papos, etc. O site disponibiliza explicações e esclarecimentos que são gerenciados pela família das crianças e assim denominam o funcionamento: “Os jogadores criam um pinguim e então passeiam pela ilha do Club Penguin, participando de uma série de atividades divertidas e criativas. Os usuários podem conversar, mandar cartões com mensagens, usar emoticons ou escolher dentre uma série de ações pré-definidas, como acenar ou dançar. Os usuários também podem participar de festas temáticas e eventos especiais, interpretar um papel na peça de teatro, adotar e cuidar de um Puffle fofinho de estimação, e se divertir com os jogos para ganhar moedas virtuais, que podem ser usadas para decorar seu iglu e comprar diversas roupas para seu pinguim. Toda semana o site apresenta um novo conteúdo” (acesso em 25 de julho de 2011).

O Diário de Campo possibilitou encontrar algumas respostas a partir dos registros das falas dos alunos além de algumas fotografias, as quais uniram os três Eixos Temáticos compostos para a análise, pois trouxe os achados da entrevista individual e a conexão com as narrativas dos alunos da turma que respondeu ao questionário. Assim, estabeleci dois princípios que nortearam a organização dos dados obtidos, os quais discorro a seguir.

5.3.1 Aprender como modo de subjetivação: da infância, emerge o sujeito aprendente por toda a vida.

A relação que se estabelece entre o que chamei de saberes escolares com o currículo cultural, mostrou-se evidente ao longo das observações feitas no Diário de Campo e isso foi possível identificar devido ao envolvimento dos alunos com as TICs.

Na trajetória de registros realizados, fui criando o olhar interessado de pesquisadora, cada vez mais aprimorando o foco, até que pude ter clareza quanto ao que se apresentava. Ao propor os conteúdos escolares, os alunos faziam várias inferências sobre suas aprendizagens e experiências extra-escolares. Apesar dessa constatação não ter ficado declarada nas narrativas propostas aos alunos na forma do questionário, também realizado para a coleta de dados, no cotidiano da sala de aula, as inserções dos alunos foram bastante significativas.

Poucas vezes minha fala ficou isolada ao propor algum conteúdo, pois quase sempre havia alguém para contribuir com algum aprendizado anterior, permeados pelas suas interações com as TICs, preferencialmente programas televisivos, Revista Recreio e sites da internet ou ainda, suas viagens e visitas a museus. Selecionei alguns exemplos das suas contribuições:

“Profe, tem **um site** que eu vou **que eu aprendi as horas**”. (M.7 anos, 2009)

“Eu **aprendi no ICarly!!!**” (A.J. 7 anos, 2010)

“Tu sabia que eu **aprendi no DVD da Xuxa a tabuada do 9?**” (C. 7 anos, 2010)
[fez demonstração com os dedos].

“Profe, **no jogo** do Indiana Jones Lego **saía petróleo...**” (L.,8 anos, 1º/07/2011)
[referindo-se a temática abordada na sala de aula].

“Ontem eu **vi numa propaganda na TV** que vai dar amanhã um **programa de ensinar** como lidar bem com o dinheiro”. (A.7 anos, 1º de julho de 2011) [fala de um aluno na aula de Informática Educativa, durante temática de estudo em questão: uso do dinheiro].

Os excertos acima tratam, cada um, de uma relação estabelecida pelos alunos com temáticas tratadas na aula: as horas, uma mágica ensinada no ICarly, os dinossauros, que contribuíram para a formação do petróleo no subsolo e sobre o Sistema Monetário. Enquanto os assuntos eram explanados por mim, remetiam-se aos seus contextos extra-

escolares e de ligação direta com a mídia, referência citada por eles. Esses alunos deram um significado ao conteúdo trabalhado na escola, a partir também das informações obtidas, seja no jogo do site da Lego ou na televisão, ou ainda no DVD da Xuxa.

Outras formas de construir novas subjetividades da infância que vai à escola, também contam com inserções em lugares onde costumam freqüentar. Como exemplo, cito a experiência relatada por uma aluna que contou sobre uma visita que fizera a dois museus com esqueletos de dinossauros e indicou os sites de ambos²⁴. Posteriormente, as fotos tiradas pela sua família foram cedidas para a turma, para que compartilhassem dessa experiência.

Ao tratarmos da Páscoa e situarmos a origem histórica da sua comemoração cristã ou judaica, o aluno referiu que para ele, já fazia parte, tratar desses temas do passado, pois tem o costume de assistir a um programa de televisão onde essas informações são transmitidas. Ele, habitualmente, assiste a esse programa, demonstrando estar por dentro, inclusive, do seu horário.

“De manhazinha na Sky, no canal 6, dá essas coisas de livros, de Jesus, da Bíblia, do passado. Eu gosto de olhar muito”. (A.7 anos, 2011).

Essas situações puseram-se a incitar alguns questionamentos no exercício das análises: a escola é para aprender os saberes escolares ou seriam aprendizagens culturais? O conhecimento vem sendo polifônico, ou seja, provêm de múltiplas vozes, de representações diversas de uma vasta lista de “conteúdos” do currículo cultural. Tudo isso, se cruza e pode contribuir para a criança construir sua noção das coisas, dos conceitos em geral. Dito de outro modo, como premissa, na escola se aprende os saberes escolares. Esses conhecimentos parecem atribuir significado para os alunos, passam a fazer sentido para eles, através do currículo cultural. Um programa televisivo, uma reportagem, por exemplo, mesmo contando com as imagens e todos os recursos que uma tecnologia pode oferecer, não possui o “poder simbólico”, nem o ambiente, nem as práticas, que a escola possui. Esses saberes do currículo cultural, na sala de aula, através das intervenções pedagógicas, demonstram significar de outros modos o que antes, digamos assim, fazia parte da “ficção”. O oposto também pode ocorrer de um conhecimento dado na escola ser contraposto por algo já visto através das TICs, e nesse exercício, na experiência dessas práticas, desses modos de subjetivação, os alunos vão aprendendo a aprender, a estabelecer relações conectando-as umas às outras e cada vez mais, a “alimentarem”-se dos saberes todos que a mídia distribui cada vez com maior alcance.

²⁴ Trata-se dos sites dos museus American Museum of Natural History (www.amnh.org) de Nova Iorque e do Royal Ontario Museum (www.rom.on.ca) do Canadá.

Essa conjuntura atual, onde alunos estão em contato e interação com as TICs, as entrecruzam e dão um significado para os saberes escolares, remete ao que Rose (2001, p.35) chamou de genealogia da subjetivação:

“Essa genealogia tenta descrever as formas pelas quais esse moderno regime do eu emerge não como resultado de um processo gradual de esclarecimento, no qual os seres humanos, ajudados pelos esforços da ciência, acabam, finalmente, por reconhecer sua verdadeira natureza, mas a partir de uma série de práticas e processos contingentes e definitivamente menos refinados e menos dignas”.

Pensar no processo de subjetivação do sujeito aluno é reconhecê-lo como escolar, mas é percebê-lo como se constituindo aprendente, tal qual Popkewit *et al* (2009) denominaram, e do qual, compartilho o vocábulo. Sendo escolar, está aprendendo a ser aprendente por toda a vida. A escola é um lugar para aprender, mas mais do que ter um domínio de um conteúdo, eles precisam apropriar-se de outros modos de aprender, precisam estar abertos para outras experiências que vão se apresentar durante toda a sua vida. A escola, dessa forma, não é o foco para a busca do conhecimento, mas é o lugar qualificado para ele aprender um modo de subjetivação, que é ser aprendente por toda a vida. Nem um lugar mostra ser tão apropriado e autorizado como a escola, para fazer o aluno aprender a ser aprendente, a estar disponível, estimulado a aprender o tempo todo. Não é uma habilidade, mas um modo de se constituir.

Ultimamente, instituições de ensino parecem se empenhar para que a ideia da aprendizagem contínua²⁵ seja absorvida pelos pretensos alunos e confirmada por aqueles que já se encontram nelas: a educação escolar movimentando-se, definindo o futuro pessoal, social e econômico da sociedade. Ou melhor, como nos alerta Costa (2003, p.21) “a ideia de que ela [a escola] tem o poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores, parece que ainda persiste com muita vitalidade”. A escola ainda é vista como um agente de transformação da sociedade, da também chamada sociedade do conhecimento ou da aprendizagem.

Esse termo surgiu de forma descentralizada, e é muito pertinente abordá-lo nesta pesquisa, pois corrobora com a relação entre os saberes escolares e o currículo cultural – o aluno constituindo-se sujeito aprendente por toda a vida – mostrando uma racionalidade que está sendo sustentada por alguns meios.

O estudo de Carlos Noguera-Ramírez (2009), mostra como passamos a viver numa “sociedade da aprendizagem”. Seu trabalho traz um resgate histórico através da perspectiva arqueológica e genealógica de Michel Foucault, onde ele verifica que há uma mudança de

²⁵ Cito alguns slogans buscados na web (www.google.com.br) em 29 de março de 2010, a fim de evocar interpretações acerca do ideário dessa sociedade de aprendizagem a qual me refiro: “Conhecimento para inovar o mundo”, “Onde o futuro já começou”, “Pra saber, tem que viver”, “Ensinando a Pensar”.

ênfase do ensino e da instrução, para a aprendizagem. Isso se dá com o aparecimento do conceito de interesse, do olhar biológico sobre a infância com trabalhos de Rousseau, J. Dewey e G. Stanley Hall e de E. Claparède e O. Decroly, entre o final do século XIX e o início do século XX. Além disso, Popkewitz *et al* (2009), conforme citei anteriormente, tratam especificamente de explorar o conceito de sociedade da aprendizagem a partir do estudo que fizeram no âmbito do sistema de saúde e da justiça criminal na Suécia e nas reformas escolares americanas e suecas, onde investigaram os modos de vida do aprendiz.

Ramirez (2009, p.13) traz dois ocorridos importantes datados em 1993 e anteriormente, em 1971, de onde decorreu o aparecimento de um ideário em torno de uma sociedade da aprendizagem. O primeiro refere-se ao lançamento de um livro chamado “A sociedade pós-capitalista” de Peter Drucker, economista e filósofo austríaco, que proclamava o início de uma era do conhecimento e do conhecimento especializado a ser promovido pelas mais diversas instâncias da sociedade como forma de alavancá-la social e economicamente. Para ele:

“As pessoas têm que aprender a aprender. As matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizagem durante a vida toda. Para isto necessitamos uma disciplina de aprendizagem. Mas a aprendizagem vitalícia requer também que o aprender seja atrativo. Na realidade, que seja uma grande satisfação em si mesmo ou algo que o indivíduo almeja” (DRUCKER apud RAMIREZ, 2009 p.14).

Isso mostra que esse modo de organizar a sociedade perpassaria pela capacidade de aprendizado constante dos seus indivíduos o que, em 1971, veio a confluir com o segundo fato descrito por Ramirez (2009, p.14) que consistiu na apresentação de um relatório feito pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação pertencente à UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Nesse relatório, o autor traz à evidência duas noções relevantes: a de “cidade educativa” e a de “educação permanente” (grifos do autor). Isso porque, além de ser um documento emitido em nível mundial, o mesmo se referia a uma nova forma de abranger o conhecimento: de forma contínua e não limitado à escola, mas à sociedade. Quanto a isso, Noguera-Ramírez (2009, p.14) conclui, ao enunciar que era preciso reconsiderar os sistemas de ensino:

“na era científico-tecnológica, a grande mobilidade dos conhecimentos e a permanente aparição de inovações exigem uma maior atenção à adaptação dos programas de estudo e uma menor dedicação ao armazenamento e à distribuição do saber adquirido. Por outro lado, a enorme corrente de informação que circula pelos meios massivos de comunicação tem evidenciado a debilidade de certas formas de instrução e a força de outras; também tem deixado evidente a importância do autodidatismo e tem aumentado o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimento”.

Assim, a UNESCO, ao surgir em 1946, se propõe a mapear índices relativos à educação e bem-estar social. A educação, aos poucos, passa a ser assunto de interesse universal, com objetivos traçados.²⁶

Já Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p.74) nos fazem referência a um artigo japonês publicado em 1982, chamado Japão: a sociedade da aprendizagem de Schiller e Walberg, apesar de terem afirmado haverem aparições anteriores desse mesmo termo. E, em relação ao artigo, puderam constatar que os Estados Unidos estavam apreensivos, pois temiam que o Japão se tornasse a potência econômica maior em nível global, o que gerou a necessidade de remodelarem seu sistema-educacional: “Os educadores americanos argumentavam que a escolarização permeava toda a sociedade japonesa e que esse foi o instrumento principal para o milagre japonês no período dos anos 70 e 80 do século passado”. Emergia aí, mais uma ramificação da fusão entre aprender na escola e fora dela também.

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, também teve importante papel na difusão da ideia da sociedade da aprendizagem, pois ele apresentou o pragmatismo, que significa “um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade)” (POPKEWITZ *et al*, 2009, p. 74). Como educador e um teórico de grande repercussão no cenário brasileiro, ele representou essa união entre indivíduo e sociedade de modo que esta pudesse atingir o desenvolvimento pleno²⁷.

Para Noguera-Ramírez (2009, p.16) passamos por uma trajetória onde houve uma inversão de importância, passando do estudo para a instrução, da atividade do estudante para o mestre, ou seja, passou-se a considerar relevante o ensino, o método como forma de obter os conhecimentos em questão de forma mais rápida e eficiente.

“Do ensino e da instrução para a aprendizagem: essa parece ser a passagem ou a virada do século XIX para o século XX; ao menos é o que parece ter acontecido com a grande ênfase colocada pelos discursos pedagógicos no conceito de aprendizagem. [...] não se trata de uma simples mudança de ênfase nos termos de uma relação já existente entre dois componentes claramente delimitados: o ensino (ou instrução) e a aprendizagem. Trata-se da construção, no campo do saber pedagógico moderno, de um novo conceito, inexistente até então: o próprio conceito de aprendizagem”.

²⁶ No site oficial da organização, inclusive, é possível encontrar artigos expondo de que modo seria possível atingir a chamada sociedade da aprendizagem. Num destes artigos, Asher Deleon (1996) na época Secretário Executivo da Comissão *Faure*, expõe que deve haver uma “osmose entre sociedade e educação” e que a educação deveria ser como uma ferramenta para solucionar os problemas individuais e sociais. Com isso, a educação passaria a ser atribuição de toda a sociedade e não apenas da escola. UNESCO, Learning to be, key ideas. Escrito por Asher Deleon. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/maintrus/35.htm>

²⁷ Franco Cambi (1999), pedagogo italiano, realiza um levantamento da história global da Educação, e reafirma a relevância de John Dewey na defesa desta como mola propulsora para o chamado progresso.

As noções de interesse e aprendizagem introduzidas pela Psicologia, com a individualização da infância em seu desenvolvimento rumo à fase adulta, favoreceram o aparecimento da ideia do aprendizado não mais como consequência do ensino, mas como um resultado óbvio e esperado. O interesse serviria como mecanismo que favoreceria a aprendizagem, algo que seria da natureza infantil, enquanto ao professor, caberia ser guia e orientador de um processo esperado.

Todas essas constatações perfazem meus propósitos de pesquisa no momento em que mostram que a sociedade da aprendizagem, essa racionalidade que estamos vivendo, é o contexto onde o aluno contemporâneo ou os sujeitos aprendentes, estão sendo subjetivados, subjetivando-se. Nessa racionalidade é que os sujeitos aprendentes estão constituindo-se não apenas alunos, escolares, mas sujeitos dotados de uma “pessoalidade” (ainda trazendo o termo utilizado por Rose, 2009), de uma subjetividade aprendente. E aprendente constantemente, já “por toda a vida” para dar continuidade ao que a sociedade da aprendizagem vem trazendo como demanda: flexíveis, “guiados pela adesão à mudanças e inovação contínuas” (POPKEWITZ *et al*, 2009, p.74).

5.3.2 Os artefatos culturais constituindo sentidos à aprendizagem

Muitos programas de TV, jogos virtuais e de vídeo-game, gibis endereçados à infância têm sido configurados de modo a serem instrutivos. Ao longo da pesquisa, pude fazer registros no Diário de Campo de várias situações em que esses artefatos tiveram papel fundamental nas minhas aulas, sendo, na maior parte das situações, inferências e sugestões trazidas pelos alunos, conforme exemplos, logo a seguir, de gibis sobre a extinção de animais, a história dos números, revistas sobre dinossauros, etc. Há muitos desses materiais disponíveis e os alunos estão sempre por dentro dos últimos lançamentos:



Quadro 6 – Revistas infantis levadas à escola pelos alunos

No caso da Revista Recreio, alguns dos alunos fazem coleção dos encartes especiais e montam livros, como no caso do exemplo acima (levado pela aluna C, 7 anos), que traz curiosidades sobre diversos temas. A Revista Recreio é semanal, portanto, sempre há uma novidade muito atual e instigante e frequentemente, os alunos levam para a escola

para mostrar aos colegas. Outro artefato bastante mencionado nas aulas e motivo de conversas sobre a sua programação é o Canal de TV por assinatura Animal Planet²⁸ que tem uma programação instrutiva sobre animais e natureza em geral e originário do questionamento de uma aluna para outra:

Ontem nasceu os “suricatos”, tu viu?!

Acidentalmente, ouvi o início da conversa e perguntei sobre o que falavam e disseram que era uma coisa que viam no Animal Planet. Anotei no Diário de Campo e deixei para pesquisar o que era. Ao indicar no Google²⁹ e YouTube, fiquei surpresa ao descobrir do que se tratava: uma novela – “No Reino do Suricatos”, que até então, eu desconhecia se tratar de pequenos animais que vivem no deserto da África. De filmagens reais, editadas em vários capítulos (e temporadas!), foi feito um programa em formato de novela sobre a vida deles. Percebia as alunas conversando em vários momentos sobre os capítulos, que ambas acompanhavam.

Há um grupo de alunos na minha turma, desse ano letivo, (a turma possui 24 alunos, no total. Dois deles começaram a coleção e, neste momento, já são dez colecionadores de figurinhas e iniciantes no site) que, durante o início da aula e durante a realização de algumas atividades, ignora-as e reúne-se na classe de algum deles, para conversar sobre o Club Penguin, o qual mencionei no início deste capítulo. Isso já vinha ocorrendo muitas vezes, quando solicitava que sentasse e retornassem ao trabalho. Como a frequência desses ocorridos foi aumentando, num determinado momentos fui até o grupo e pedi que me contassem sobre o que tanto eles falavam. Então, surgiram os relatos e eis algumas de suas explanações, caracterizando o site:

“Esse não é um site que cansa a cabeça, mas é um **site que ensina**” (E. 8 anos em 23 de maio de 2011).

“É um site que tu tem que criar um pingüim. Tem um negócio que se tu não paga não pode comprar roupa” (G.D., 7 anos).

“Tem **certidão** quando pega os bichinhos de estimação” (E. 8 anos).

“Tem iglu para comprar” (A.L. 7 anos).

“Quando a gente tem um pingüim vêm outros e **pedem pra ser nossos amigos**” (J.P, 7 anos).

Os excertos evidenciam o quanto, numa brincadeira, pode haver aprendizado. Conforme seus relatos, os pingüins precisam ter uma identidade, os jogadores precisam lidar com o dinheiro que possuem para participar, comprar e ter direito a determinadas

²⁸ Canal do Discovery Channel <http://www.discoverybrasil.com/> (Acesso em 26 de julho de 2011).

²⁹ Indiquei “suricatos animal planet tv 2011”. Acessado no dia 26 de julho de 2011. Acessei o www.youtube.com <http://www.youtube.com/watch?v=2hdivM-urm8>

opções, lidam com a privacidade de ter uma senha, situações lúdicas representando o “mundo dos adultos”.

Depois desse ocorrido, combinei com eles que não deveriam levantar mais do lugar para conversar sobre isso, mas que o fariam nos momentos apropriados e que deveriam me contar o que estavam fazendo e até me sugerir propostas. Afinal, ainda precisamos preservar algumas conquistas da escola moderna, como nos ensina Veiga-Neto (2003b) para conseguir ensinar e aprender! Prometi levar o computador para eles mostrarem para os demais colegas o que, afinal, é o Club Penguin, mas antes, precisaríamos concluir alguns trabalhos iniciados. Em um desses momentos, um dos alunos também se propôs a criar um perfil para mim:

“Profe, **tentei fazer um pingüim pra ti**, mas não deu. Não sei... **fiz até a senha**, mas não deu. Meu vizinho criou para mim o “Álex” [nome de seu perfil no Club Penguin] e por isso eu não sei. Eu vou tentar de novo” (A.L. 7 anos).

Volta e meia, escutava suas falas, e então, já sabia do que se tratava:

“Quando eu entrei tu já tinha saído... A **gente combina de se encontrar** e nunca dá certo!!!” (G.D. para A.L. em 10 de junho de 2011).

Ao dar a devida atenção para esses materiais, na análise da pesquisa, entendo que não é apenas o fato de fornecerem informações e conhecimentos próprios de serem ensinados na escola que me instiga, mas disso, faço duas considerações: na primeira, constato mais uma vez, que o conhecimento, em se tratando da contemporaneidade, provém de outras instâncias que não apenas a escola, e disso tratei no Capítulo 2 e, no momento, pontuo alguns exemplos ao longo desta seção. Na segunda consideração, saliento para o fato de estes dispositivos pedagógicos estarem participando efetivamente da constituição do sujeito aprendente da infância, nos seus modos de aprender. Temo que o espaço desta pesquisa seja insuficiente para discutir com mais profundidade essa questão (nem é objetivo perscrutar de que modo os alunos contemporâneos aprendem, mas se há modos de aprender característicos da subjetividade aprendente da infância da contemporaneidade), mas ainda sim, tendo sido um dos pontos percebidos na análise, inicio uma reflexão gerada por ela, registrando seu caráter suspenso e incompleto.

Não é possível garantirmos a aprendizagem daquilo que é ensinado, no entanto, é viável verificar, através de diversos modos, se o aluno consegue apropriar-se de determinado conteúdo, ao menos que provisoriamente, através da avaliação sistematizada ou das suas manifestações espontâneas durante a aula. E, para mim, em muitos momentos, isso ficou muito claro, como mostra o sub-capítulo Saberes Escolares e o Currículo Cultural. O que busco mostrar aqui, é que, aprender constitui um modo de subjetivação do aluno contemporâneo, e que os artefatos culturais têm contribuído para que assim se constitua, para que o aluno, desde a sua infância, não apenas freqüente a escola e aprenda, mas que

faça do aprender um modo de ser, que faça do aprender não um fim em si mesmo, mas uma forma de viver, de se articular na sociedade e que vai perdurar ao longo de sua vida.

Penso que, devido às imagens, as curiosidades, ao conhecimento difuso e a todos os recursos que hoje as TICs nos apresentam, aprender se faz brincando, pelo simples prazer de saber. Entendo que os artefatos culturais que atravessam as rotinas dos alunos, têm contribuído para fazer surgir uma subjetividade aprendente desde a infância, que se difere do educando pronto e apto a aprender conforme menciona Comenius, porque aquele aprende a aprender por diversão, por necessidade de estar conectado ao que as TICs oferecem e interação com elas. Um mundo que excede à escola. Enquanto o outro aprende porque há “um lugar que existe porque deve ser completado”, tal como Narodowski (2001, p.45) ao discorrer sobre a Didática Magna.

Ser infância aprendente é dividir espaço com todos esses artefatos culturais multiplicados infindavelmente. Ser um professor da contemporaneidade é, entre outros, (re) aprender a ser docente em meio a eles.

6. DO QUE FICOU PARA DAQUI EM DIANTE: AS CONCLUSÕES.

“A infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. A arrogância do saber não apenas está na exibição do que se conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível” (Larrosa, 1999, p.184).

As tentativas de narrar, decifrar, de ter domínio sobre as coisas, partem do nosso desejo de saber, desta talvez, arrogância e pretensão de conhecer, nomear, para enfim, conquistar, mesmo que seja a conquista de outro desejo de saber, de saber para poder.

Iniciar a finalização desta pesquisa pela reflexão anterior faz-me lembrar, mais uma vez que, de certa forma, apresentar os achados, os resultados da análise da pesquisa, é encerrar a infância numa posição, a qual, assim como Popkewitz, Olsson e Petersson, chamei aprendente, ou melhor, o aprendente por toda a vida. Ao fazer essa ponderação, no entanto, reafirmo que meu olhar sobre a infância contemporânea buscou ser, efetivamente, um recorte com base nas evidências encontradas no meu próprio exercício de docente e que, portanto, deve ser tomado como uma das formas possíveis de se contar sobre a infância que vai à escola. Além do que, precisamos de certezas, temporárias por certo, para ancorarmos nosso pensar e nosso agir pedagógico e, ainda conforme Larrosa (2002, p.82) entendermos que:

“aprender a dominar, a governar e a conduzir é estabilizar as ações, dar-lhes uma forma, uma direção, uma composição mútua, uma ordem e um sentido. É formar e dirigir as forças, capturar e orientar as condutas, reduzir sua indeterminação, sua fluidez, sua desordem”.

Durante a definição do problema de pesquisa e ao longo de sua realização, me incomodava, no sentido mais positivo que essa palavra possa ter, de um lado os alunos inquietos, alvoroçados com os seus artefatos midiáticos em mãos e em pensamento – o currículo cultural – e de outro, o momento do meu planejamento de aula. Questionava-me o que fazer com tudo isso? Como contemplar esse currículo cultural na escola? Seria necessário contemplar? E inspirada em Xavier (2008, p. 23), quando afirma que “É preciso iniciar questionando, para poder melhor defini-los [aspectos a seguir], que saberes, que habilidades, que posturas, precisam uma criança, um adolescente, um jovem brasileiro...”, pergunto-me: nesses tempos atuais, quais conhecimentos trabalhar na escola? Como saber se os alunos estão aprendendo os conhecimentos necessários para a vida? Essas dúvidas foram se fazendo latentes e ao final, restou-me o desconhecido, justificado pelo poder do achado, tal qual Larrosa elucida na epígrafe deste capítulo: qual o currículo escolar para os

sujeitos alunos da infância que têm se constituído aprendentes? Para as primeiras respostas..., perguntas! Isso mantinha ativo meu exercício da pesquisa. Na busca de outras respostas, surgiam outras perguntas, talvez para que façam da minha docência, ou para que eu faça de mim mesma, uma aprendente por toda a vida.

Ao propor compreender de que modo os alunos das etapas iniciais do Ensino Fundamental vêm se constituindo sujeitos aprendentes em face desse mundo contemporâneo, já possuía, de antemão uma hipótese, a qual, com base nos autores citados, presumia que a sociedade da aprendizagem, por uma demanda de sujeitos adequados a estes tempos, estava por almejar também alunos dispostos a aprender por toda a vida. Noguera-Ramírez, na sua tese (2009) e Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) quando trouxeram a questão desse aprendizado contínuo e disseminado nas mais variadas instâncias da sociedade (por isso “sociedade da aprendizagem”), parecem tratar o adulto como aprendente por toda vida e não a criança. Desde que emergiu, a infância foi tida como o momento mais propício para o aprendizado.

No entanto, aquela criança, a qual, por vezes, chamei educando, nem ela e nem o mundo encontram-se mais na mesma situação. Ao longo do capítulo inicial, assim como do seguinte, procurei traçar o contexto da contemporaneidade, principalmente, no que tange à escola e às mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser aluno e, o que foi possível perceber, a partir das análises dos dados é que, a infância que vai a escola possui grande contato e interação com as TICs, através das quais produzem conhecimentos. Atuar como docente desses sujeitos aprendizes de aprendentes por toda a vida, coloca-me numa posição onde preciso lidar com todas as contribuições, com todo um suporte de informações trazido por eles que, quando abordo algum conteúdo, conseguem fazer conexões e dar sentido às minhas formas de ensino.

Os dados da pesquisa demonstraram que os próprios alunos também constituem os conhecimentos. Antigamente, eles perguntavam as dúvidas aos seus pais. Hoje, a TV, a internet, revistas, gibis, e a própria interação com os colegas, também “conectados”, tiram as suas dúvidas. Isso faz com que, os conhecimentos adquiridos, sejam mediados pela mídia. Aprendemos por assemelhar, comparar, relacionar, por isso ela contribui para formar subjetividades aprendentes constantemente, pois a interação também se dá de forma contínua. Assim, o currículo cultural expresso nas Pedagogias Culturais, constitui-se em um modo de subjetivação das crianças na contemporaneidade. Aprender é um modo de se subjetivar. O aprendizado, os conteúdos escolares, por vezes, fazem com que os conteúdos do currículo cultural adquiram significado para os alunos. A mídia como uma forma de currículo cultural, pode funcionar como um “gancho” onde eles “penduram” os saberes escolares.

Pude concluir que as crianças estão aprendendo a aprender por toda a vida; estão aprendendo a necessidade e a satisfação de aprender. É como se houvesse um “antigo educando” e um “novo aprendiz”: antes, um sujeito educado para ser educável; agora, um sujeito educado para aprender, entretanto, ambos permanecem co-existindo atualmente. E as pedagogias culturais, em especial, redes sociais (como o Club Penguin não deixa de ser) e a programação variada da televisão, estão contribuindo decisivamente para constituir um tipo de infância que, se quiser, pode fazer várias coisas ao mesmo tempo, contar com a internet para realizar as tarefas escolares, ou simplesmente buscar conhecimentos e entretenimento (lembrando que também há muitos “jogos de aprender” e “sites de pensar”, como os alunos mesmos definem). O aluno, o escolar não deixou de existir. Essa personalidade continua aí. Além da escola que o ensina a ser um modo de aluno, há várias instâncias da sociedade, da sociedade da aprendizagem, e as TICs. Mecanismos que mobilizam o aluno a tornar-se aprendiz por toda a vida. É a partir da criança que a racionalidade contemporânea mobiliza os sujeitos a serem alunos e aprendizes.

Para Xavier (2008, p.21) “a categoria aluno, [...] é uma categoria cultural e não natural”; está em constante processo de constituição. Entretanto, meu estudo mostra que não se trata apenas do escolar. Hoje, ele precisa ser sujeito que se constitui como aprendiz por toda a vida. A necessidade é fortalecida pela demanda de artefatos midiáticos que as TICs popularizam. O sujeito está aprendendo a ser aprendiz, pois está exposto a diversos estímulos midiáticos e tecnológicos que o chamam a aprender a aprender, a ser flexível, a estar em constante renovação. Quase como uma necessidade da pós-modernidade. E ao aceitar uma verdade ela acaba por me constituir, como temos aprendido com Foucault (2010, p.71): “Se é verdade, portanto, eu me inclino! É verdade, portanto, estou vinculado”.

Ao reverenciar algo, o aceito como algo importante, passo a tomá-lo como parâmetro para minha vida. Acredito que nem todos os alunos estão sendo constituídos como aprendizes. Minha hipótese e a análise dos dados são a resposta que tenho e, inclusive, denotam alguns contrapontos, como o estilo *slow* e o *fast*, o artesanal e o altamente industrializado convivendo concomitantemente.

Retomando as análises concluídas, percebi que é pertinente pôr em questão os conhecimentos que deveriam ser trabalhos na escola, em virtude do currículo cultural que adentra as casas e as rotinas das crianças, mais como um modo de reflexão decorrente da pesquisa, do que algo para ser respondido de imediato.

Discorrendo sobre de que modo os sujeitos alunos das etapas iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo produzidos e produzindo-se sujeitos aprendizes na sociedade da aprendizagem, o que por fim, seria “o todo” a que se propôs esta dissertação, percebi que outras questões se instauraram ao desenvolver as análises dos dados obtidos. Lançando

um olhar sobre elas, teço uma hipótese, também como um “achado de pesquisa”: a partir do que vimos, se ocorre uma subjetivação cultural – e aqui lembro novamente seu significado “algo mais ou menos fortuito em termos de endereçamento, mas que atinge a todos nós, de várias formas, em praticamente todas as esferas de nossa existência hoje em dia...” (COSTA, 2006, p.04) –, seria possível, então, pensarmos em aprendizagem cultural? Ao unir os saberes escolares com o currículo cultural – os conhecimentos dispostos nas TICs, com os quais os alunos deleitam-se aprendendo (e divertindo-se!) – emergiria daí algo que poderíamos chamar de aprendizagem cultural?

Iniciei e concluo esta finalização também com um questionamento e talvez, contenha nisso, a arrogância, contada por Larrosa na epígrafe, que reflete a vontade de conquista pelo desconhecido. Mas não vejo outro modo de encerrar esta etapa: fazer dela outro possível começo.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992.
- AMARAL, Caroline Bohrer. Desafio da Ciberinfância: modos de composição de práticas pedagógicas utilizando artefatos tecnológicos digitais. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMAN, Sigmund. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BLOOMMAERT, Jan. O contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Situar a linguagem: investigações sobre a língua[gem] situada. São Paulo: Parábola Editoria, 2008, p. 91-115.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Maquinarias. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. MARCELLO, Fabiana de Amorim. Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 53-68, jan./abril.2011.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. Diferentes, desiguais e desconectados. *Mapas da Interculturalidade*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Editora UFRJ, 2005.
- CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 37-68.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – Para além das fronteiras disciplinares. In.: *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 20, p.71-82, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago no.23, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira; GARCIA, Regina Leite (orgs.). In: Currículo, cotidiano e tecnologias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_marisa_quemsao.doc

DEAN, Mitchell. Governmentality: power end rule in modern society. London: Sage, 1999, p. 9-27. Tradução de Ricardo Uebel.

DREYFUS, Hubert L.; ROBINOW, Paul. Michel Foucault: uma filosofia para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Capítulo 3.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: Revista Brasileira de Educação. v.12, n.35, maio/ago, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. In: Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40, abr 2009.

FOUCAULT, Michel. Segurança, Território e População. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher; consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 17ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. *Do Governo dos Vivos*. Curso no Collège de France, 979-1980 (excertos). tradução/transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo/ Rio de Janeiro: CCs/Achiamé, 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: Alienígenas na sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. FOLHINHA
<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/912514-tablet-vira-mania-entre-adultos-e-criancas-e-motivo-de-briga.shtml> Acessado em 10 de maio de 2011.

KLEIN, Rejane. O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede. Curitiba, UFP. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 1999. 2ª. edição.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª. edição.

MARÍN-DÍAZ, Dora Llia. Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MOMO, Mariângela. Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius & a Educação. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A invenção do “Homo Educabilis”. Da Sociedade Disciplinária para a Sociedade da Aprendizagem. Projeto de Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? Educação e Realidade. Porto Alegre, v.26, n.1, p.141-60. Jan/jun 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: Educação e Sociedade – Campinas. V. 27, n.94, p.91-115, jan/abril. 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. OLSSON, Ulf. PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública Prevenção à Criminalidade Atuais. In: Educação & Realidade – Porto Alegre. v. 34, n.2 mai./ago.2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. 2007. (Disponível no Site da Escola: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/36302.pdf>)

REVISTA VEJA. Tudo ao mesmo tempo e agora. Capa: A maquiagem da China. Edição 2072. 6 de agosto, 2008. São Paulo: Abril Editora.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. 2010 O futuro começou. Edição 274. Jan/2010. São Paulo: Abril Editora.

REVISTA NOVA ESCOLA. A tecnologia que ajuda a ensinar. Edição 223. Jun/jul 2009. São Paulo: Abril Editora.

REVISTA ÉPOCA. O Ensino Digital Funciona. Edição 683. 20 de junho de 2011. São Paulo: Editora Globo.

ROCHA, Cristianne Famer. A escola na mídia: nada fora do controle. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? In: Educação & Realidade – Porto Alegre. v. 26, n.1 jun/jul. 2001.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. Programa Projeto Pescar: análise de uma escola de fábrica. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais, Canoas. Anais do 3º. SBECE, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Maria Carolina da. A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. Belo Horizonte: UFMG, Dissertação (Mestrado em Educação). 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda “*Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?*”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p.

VEEN, Wim; VRAKKing, Ben. Homo Zappiens: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. Contrapontos. Ano 2. N.4 Itajaí, jan/abril, 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. Educação & Sociedade. Vol.23. Nro.79.Campinas. Agosto, 2002b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) In: A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais. Porto: Areal, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e Inovações Curriculares – Da disciplina para o controle. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nro.07 Pedagogia do Ensino Superior. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 1º de fevereiro de 2008.

VEEN, Wim; VRAKKing, Ben. Homo Zappiens: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

XAVIER, Maria Luisa M. Educação Básica – Resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Organizado por: Nilton Mullet Pereira, Neiva Otero Schäffer, Samuel Edmundo Lopez Bello, Clarice Salete Traversini, Maria Cecilia de A. Torres e Sonia Szewczyk. – Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

APÊNCIDE A – Recorrências das Entrevistas

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Filha estúdia	7 anos 2a. Etapa do 1o. Ciclo	8 anos 2a. Etapa do 1o. Ciclo	8 anos 1a. Etapa do 2o. Ciclo	9 anos 1a. Etapa do 2o. Ciclo	9 anos 2a. Etapa do 2o. Ciclo
Com quem faz o tema?	Sozinha, às vezes com a mãe, que sempre cozinha.	Com a mãe.	Sozinha. O dia é muito difícil, os pais ajudam.	A mãe ajuda.	Sozinha.
Onde faz?	No seu quarto.	Na sala.	Na cozinha, mesa de almoçar ou no chão.	Na cozinha.	Na sala.
Qual a frequência?	3 vezes na semana	3 vezes na semana	3 vezes na semana	3 vezes na semana	3 vezes na semana
Utiliza algum recurso?	Em temas "de escrever" pega ideias da TV.	Não, ninguém pediu que usasse.	Não, às vezes a TV fica ligada, mas não se concentra nos temas.	Apenas seus materiais.	Assiste TV quando não consegue se concentrar no tema.
Canais de TV citados:	Nickelodeon	Nickelodeon, Cartoon Network.	"da Sky"	Globo.	Cartoon Network, Nickelodeon, Disney, Disney XD.
Programas de TV	Padrinhos Mágicos, Bob Esponja, Drake and Josh, Icarly, Isa TKM	Quase todos.	Manual de Sobrevivência Escolar do Ned, Icarly, Drake and Josh.	Malhango, Sessão da Tarde, Novelas: Paraiso, Caras e Bocas.	Narutos
Qual a frequência?	Depois do almoço, que chega da escola de recreação.	Depois do almoço.	Depois das 17h.	De tarde, de noite.	Depois do almoço.
Onde assiste?	No seu quarto.	No seu quarto.	Na sala.	Na sala.	Na sala.
O que é estudar?	Lei mais, escrever, ficar mais informado.	E pensar, matemática.	E aprender um monte de coisas.	E aprender mais do que está aprendendo.	E aprender as coisas que a gente não sabe, aprender coisas novas.
Sites, blogs visitados:	www.google.com.br, www.gftogames.com.br, http://daquidali.ellenalvo.com.br	www.google.com.br, www.youtube.com.br, www.pintogames.com.br, www.cartoonnetwork.com.br, http://nurdonick.uol.com.br, www.disney.com.br, www.mla.com.br, Etc.	www.kenry.uol.com.br	Não usa.	www.e.2009.com.br, www.clickigos.com.br, site do jogo on line "Scorn 3" (jogo de ação de combates miliares), www.google.com.br, www.youtube.com.br.
Redes de relacionamento	MSN	MSN, Okut (tem mas não gosta de usar).	MSN, Okut	MSN, mas não usa muito.	MSN, Okut.
Onde usa?	Na sala.	No seu quarto.	TV (uma no quarto só para videogame), computador, MP3.	Na sala.	Não usa.
Aparelhos eletrônicos	TV, MP4, 1 computador, máquina fotográfica.	TV, 2 computadores, MP3, celular.	TV (uma no quarto só para videogame), computador, MP3.	Computador (para ouvir música, pois a internet é discada), ftdo.	TV, computador, celular, videogame.
Otras	Pesquisa em livros; frequenta escola de recreação à tarde.	Utiliza sites e canais que fazem testes de saber as coisas; gosta mais de olhar TV, de ver filme de ação (O dia em que a Terra parou) e calmos, mas não de Jesus.	Frequenta escola à tarde (AAB Comunidade), não usa muito a internet.	Possui momentos de estudo com a mãe em dia que não tem tema; fica na casa de uma senhora que a cuida de tarde; gosta de brincar do Bartle; alguns filmes da Hannah Montana.	Criou uma comunidade no Okut; usa software para criar mixar músicas. Aprende a fazer isso na internet.

APÊNCIDE B – Transcrições das Entrevistas

Entrevistas – Transcrição detalhada

Legenda:

P. Pesquisadora

A. Aluno

ALUNO(A) A

P. Qual a tua idade e em que turma tu estás?

A. 8 anos e 211F 3a etapa.

P. Eu queria que tu me falasses como tu fazes os temas de casa, onde é, se alguém te ajuda, quantas vezes por semana... Vamos conversar sobre os temas de casa, ok?!

A. Eu gosto de fazer no chão, é mais fresquinho. Só que meu pai e minha mãe me dizem para fazer na escrivaninha. E ela é meio bamba, então eu gosto de fazer na mesa. E eu faço na cozinha, na mesa de almoçar. Eu faço na segunda, na quarta e na sexta. São estes 3 dias que eu tenho coisas de tarde.

P. E alguém te ajuda?

A. Não, eu faço sozinho. Se for muito, muito, difícil, aí sim. Minha mãe e meu pai me ajudam.

P. E tem algum que tu lembres que tenha sido muito, muito difícil?

A. Não lembro.

P. E tem televisão onde tu fazes o tema?

A. Meu pai não deixa eu fazer na sala vendo TV.

P. Então tu nunca olha TV fazendo o tema?

A. É, mas de vez em quando eu faço.

P. E tu consegues fazer as duas coisas ao mesmo tempo?

A. Mais ou menos. Eu fico meio atrapalhado. E eu fico mais concentrado na TV do que no tema.

P. O que tu acha que é estudar?

A. É aprender um monte de coisas e é legal.

P. E tu estudas em casa?

A. Não gosto. Eu tenho lá um jogo que me ajuda um pouco.

P. E como é?

A. Eu sou um monte de carinhas. Eu construo um exército e a gente vai invadir o território dos outros com uma estratégia. Se eu não conseguir eu tenho que tirar um outro exército e ir lá e matar.

P. É um jogo de video-game?

A. Não, é de computador.

P. Certo. E por que tu me disseste que este jogo é bom para estudar? Por que tu te lembraste deste jogo?

A. É que este jogo eu tenho que pensar um monte neste jogo, pegar os carinhas, construir uma cidade, sabe?

P. E tu acha que aprende brincando assim? O que tu aprende?

A. Eu aprendo a construir cidades, e também assim, se eu fosse na 2a. guerra mundial eu iria construir um exército bem grande.

P. Se tu tens uma aula hoje com o teu professor, aí tu anotas no caderno, tu levas para casa e estudas alguma coisa?

A. Se tem tema, minha mãe e meu pai dizem para eu primeiro fazer as minhas obrigações, e depois eu posso brincar e fazer tudo o que eu quero.

P. E quais são as tuas obrigações?

A. Fazer tema, brincar e na segunda às 3 horas eu tenho que comer uma fruta e tomar banho. E eu só posso ver TV depois das 5, por causa que o Play (videogame PlayStation) estragou.

P. O que tu fazes depois da escola?

A. Vou começar na 2a. Eu acordo; eu demoro muito para acordar. É que eu sou meio cansado. Daí eu tomo café da manhã, como iogurte ou tomo um leite com Nescau. E como umas bisnaguinhas, sabe? Daí eu vou escovar os dentes com o meu irmão Cristian. Daí, eu vou para a aula, e o primeiro período é Educação Física. Daí eu faço coisas com a professora; e a gente está trabalhando sobre a cidade; sobre o relógio agora. Não sei muito bem o que estamos trabalhando se

é sobre a água, sobre o relógio ou sobre as cidades.

P. Relógio... Tu queres dizer sobre as horas?

A. É, aquele de ponteiro. E no 4o. período – antes tem recreio – quando está calor igual agora eu brinco na pracinha.

P. De que tu brincas no recreio?

A. Eu gosto de brincar lá com um menino chamado Eduardo.

P. De quê vocês brincam?

A. Eu não sei... de ação. A Cecília também gosta. E depois a gente faz umas atividades, e a gente ganha tema. Dai eu vou pra casa.

P. Contas-me mais sobre isso agora, quando tu chega em casa...

A. Eu almoço, não sei o que eu como. É que eu tenho uma babá que faz comida para mim, pro meu pai e pra minha mãe, quando minha mãe não faz. Ou meu pai me busca, ou minha mãe. Às vezes ela almoça, às vezes não. Mas na segunda-feira todo mundo almoça. Daí, eu escovo os dentes. Daí, eu vou para uma escola chamada "AABB Comunidade". Dai a primeira coisa que eu faço é capoeira, e a segunda é Artes. E antes da segunda coisa, eu lancho. Daí é até as 5. Da uma e quinze até as cinco. Dai eu vou pra casa, tomo um banho. Minha mãe está indo na Ginástica (clube recreativo) e a gente vai lá e não to indo muito. E daqui a pouco eu durmo.

P. E os aparelhos eletrônicos... o que tu tens? O que tu usas?

A. Eu tenho uma TV, duas TVs. Eu moro num edifício, na rua Tupi, 1200, bairro centro e na cobertura, no apartamento 901. E eu tenho uma TV que fica no quarto. Mas é só pro videogame, não dá pra ver nada nela, não tem Sky. Eu tenho computador, minha mãe tem um laptop. Eu pedi no Natal um laptop pra eu jogar, quando eu quiser, depois das 5.

P. Celular, MP3...?

A. MP3... e quero ganhar um MP4 que eu estou vendendo rifa, da "Comunidade (AABB)", para ganhar de prêmio. Eu posso vender para mim mesmo e o prêmio é um MP4... e 2o prêmio é uma outra coisa e o outro é uma cesta cheia de guloseimas, e o outro é uma cesta cheia de enlatados.

P. Tu usas o computador?

A. Eu uso pra jogar. Aquele que te falei, o Star Wars 2.

P. E a internet, tu usas?

A. Só meu irmão.

P. Quantos anos têm teu irmão?

A. 4... 5 anos.

P. E ele usa?

A. Sim, pra jogar.

P. E pesquisas na internet, tu fazes?

A. Só quando eu preciso ver na internet. Ver uma apresentação tri show.

P. Apresentação da escola?

A. Sim, nós estávamos trabalhando sobre a cidade.

P. E tu já ouviste falar no Orkut. Tu tens?

A. Tenho. Tenho MSN e Orkut.

P. Mesmo?! E quem está nos teus contatos do MSN?

A. Quase nunca entro.

P. Tu já falaste com alguém?

A. Sim, mas não me lembro mais.

P. E colegas da escola, tu tens no MSN?

A. Não.

P. E no teu Orkut?

A. Não tem ninguém nele.

P. Mas tu chegaste a fazer um perfil para ti?

A. Sim, mas acho que o meu é Guto e outra coisa parecida com meu sobrenome com Hotmail e depois não me lembro o que é. E por último é ".com".

P. E as comunidades?

A. Comunidades, o quê?

P. Do Orkut... tu sabes? Por exemplo, tem a comunidade da nossa escola.

A. Ah sim. Uma ou outra.

P. E tua mãe te ajudou?

A. Eu não sei fazer, daí ela me ajudou.

P. E a TV, tu olha muita TV?

A. Meu irmão mais.

P. E qual o programa que tu mais gostas?

A. Nick e também Disney, que tem o "Manual do Ned", "I Carly", que é tipo uma novela, junto com a internet, tem também "Drake and Josh". Estes são meus preferidos.

P. E tu achas que tu aprendes com estes programas de TV?

A. O "Manual do Ned" tem sobre as escolas, sobre os valentões e sobre as gatinhas de alguns episódios. E também no I Carly aprendo sobre como fazer coisas na internet. E os primeiros episódios do I Carly ela é a Carly e a Sam, ela é meio agressiva. E o Fred sabe tudo de computador, mas a Sam é um pouco mais esperta. E eles começam assim, fazendo um show para a escola, de caça talentos e daí a Carly escolhe alguns e têm uns que ela não escolheu. Daí ela inventa, um show e o Fred diz na cara dela: "que tal um Midi Web Show? E Carly... Carly, não carne... (risos). Daí, começa assim o programa, cada dia, pode mandar qualquer coisa, e é de verdade. Daí é só acessar o www.icarly e o último "i" é um "y" e .com.

P. E tu já entraste? Tu mandaste alguma coisa?

A. Nada. Dá pra mandar vídeos...

P. É um desenho ou é filme?

A. É um desenho... É um filme, é show... e no final sempre aparece um clipezinho e sempre aparece em cima, www.icarly.com. O Drake and Josh são dois irmãos: um é mais monstruoso. Eles querem tudo, não tudo, mas é que eles tem uma irmã que é tri medonha. Ela apronta e depois não é ela que leva a culpa. São eles. Um dia ela comprou uma ovelha e ela fez que não sabia de nada... "como é que é o nome dela?". E aí são eles que levam a culpa, porque estava no quarto deles. É muito show.

P. Tu tens algum destes aparelhos que tu acaba usando na escola?

A. Não, meu MP3 está estragado. É o preto que eu tenho. E o celular não uso. Vou começar usar depois. E o jogo é tri chato. É uma nave, jogo de tiro... e fica trancando e demora uns mil anos.

P. E qual videogame tu tens?

A. Um PlayStation 2.

P. Obrigada! Tu me ajudaste muito com o meu trabalho.

ALUNO(A) B

P. Qual a tua turma e idade?

A. 211F e eu tenho nove anos.

P. Sobre o tema de casa, queria que me contasses como tu fazes o tema, em que lugar da casa, quando, se alguém te ajuda. Me conta um pouco como é.

A. Minha mãe me ajuda a fazer o tema de casa. Eu vou na minha cozinha, pego meus materiais e começo a fazer. É bem legal de fazer. Às vezes também é complicado. Às vezes eu brigo com minha mãe, por que ela tanta me ajudar só que eu fico nervosa, que às vezes eu erro alguma coisa. É, mas eu gosto.

P. Tu ficas nervosa por que podes errar?

A. É que às vezes a gente se irrita fazendo tema e a gente começa a brigar.

P. Certo. Mas ela se irrita contigo ou tu se irrita com ela?

A. Não, tipo assim, eu faço alguma coisa ali e daí eu erro. Daí a minha mãe diz: "Giulinha, cuida filha, vamos manear aí.". Aí eu digo: "pára de falar, eu estou tentando fazer o tema". Daí.... aí...

P. Vocês fazem na cozinha, como disseste. Tem alguma TV que fica ligada?

A. Tem, mas é na sala, tem uma porta de vidro que separa.

P. Mas não dá para ouvir?

A. Não.

P. E tu sempre fazes assim o tema?

A. Sim.

P. Tenta me explicar como é que tua mãe te ajuda.

A. Ela me ajuda nas continhas, eu boto a conta e ela diz: tu tens que fazer, este mais este e tu tem que fazer direitinho e fazer este mais este, e conta de vezes e de menos também.

P. E ela ajuda por que tu não te lembras como é?

A. Não, eu sei, mas quando está mais difícil ela me ajuda. Às vezes eu faço e ela nem precisa me ajudar.

P. Tu fazes sempre à noite?

A. Sim, tipo umas sete e meia por aí. É que eu to com fome às vezes e aí eu fico meio...

P. E quantas vezes por semana?

- A. Todo o dia eu faço o tema. Menos na terça e na quinta, por causa do currículo; tem gente que não consegue fazer.
- P. E tu participas do Currículo ("Ampliado")?
- A. Não.
- P. Sobre estudar. O que é estudar para ti?
- A. É aprender mais do que eu estou aprendendo.
- P. E tu estudas em casa?
- A. Mais ou menos. Às vezes eu consigo, às vezes eu não consigo.
- P. Mas aí tu estudas nestes dias que tu fazes tema ou em outros?
- A. Neste e nos outros.
- P. Sozinha ou com alguém?
- A. Com a minha mãe.
- P. E é tu que pede para estudar? Ou é ela que te pede?
- A. Eu estudo violão, algumas continhas... Aí ela fala: "vamos estudar um pouco de violão, ou um pouco de emendado?". Aí a gente vai treinando.
- P. Quando tu chega em casa tu estudas algum assunto que tu tiveste na escola?
- A. Não, porque tudo a profe me explica e eu vejo na aula.
- P. Mas mesmo que tu queiras saber mais alguma coisa, se queres ver alguma pesquisa a mais para levar para a escola...
- A. Como assim?
- P. Diz-me alguma coisa que tu estás estudando na aula?
- A. Sobre o Rio dos Sinos.
- P. Pois é, então, por acaso algum dia tu chegaste em casa e pensaste: quem sabe eu vou fazer uma pesquisa para aprender e levar alguma coisa para ela.
- A. Não. Só dá vontade. Eu penso em levar alguma coisa a mais, mas aí a outra colega leva.
- P. Para eu entender um pouco do tema e com a relação aos teus estudos, eu queria que tu pensasse em um dia, para me contar o que tu fazes depois que tu chega da escola.
- A. Até de almoçar, tudo?
- P. Pode ser.
- A. Eu almoço na minha vizinha, porque ela cuida de mim quando meu pai e minha mãe estão no trabalho. Ai eu chego lá, almoço e vou para casa e fico um pouquinho com o meu pai. Aí, às vezes eu faço o tema quando eu tenho compromisso de noite porque eu chego cansada e não consigo fazer. Aí às vezes tem tema ou não. Aí vou lá com ela (vizinha), aí eu brinco de boneca, leio um livrinho, fico olhando TV um pouco, vejo Malhação, Sessão da Tarde... Aí meu pai chega; eu vou lá com eles. Aí eu janto, faço tema, tomo um banho e vou dormir.
- P. Legal! Já me disseste dos programas de TV. E computador, tu tens?
- A. Tenho, mas eu não uso.
- P. É teu ou da família?
- A. Da família. Às vezes eu escuto música quando eu estou me arrumando, mas eu não sou muito. Eu gostava de jogar joguinhos, mas agora eu não gosto mais.
- P. E vídeo game?
- A. Não, não gosto.
- P. E aparelhos eletrônicos, o que mais tu usas? MP3, celular...
- A. Não tenho MP3, não gosto de celular e computador eu uso mais ou menos... Coloco umas musiquinhas, jogo um joguinhos, aquele de carta... e daí o rádio. O rádio meu.
- P. Rádio não do computador?
- A. Não, um rádio meu.
- P. Que legal! E o que tu gosta de escutar?
- A. Eu tenho um CD da Hanna Montana. Tem as músicas dela, também do Jonas Brother e do Camp Rock.
- P. Este eu não conheço.
- A. Tem um filme.
- P. E passa em algum canal da TV?
- A. Não, eu aluguei.
- P. Então tu não usas a internet. Gostas mais do rádio.
- A. É, rádio. A internet de vez em quando, por que a internet é discada. Mas também, às vezes, eu não quero. Uso bem pouquinho. Só para ir no MSN.
- P. Tu tens MSN? Quem são teus contatos?
- A. Minha mãe, minhas colegas, minha professora, minhas tias, meus tios... Não. Meus tios não, porque nenhum gosta de MSN. E também minhas primas.
- P. E tu conversas muito com eles?

- A. Eu conversei umas vezes, por que começou a pedir para baixar o MSN mais novo e aí ia demorar horas para baixar e aí eu não consigo.
- P. E tu falavas sobre a escola com algum colega?
- A. Sim, a gente perguntava: tu fizeste teu tema? E nas férias também a gente perguntava: o que tu fizeste hoje? Aí, eu respondia. Da escola. A gente fala mais da escola; eu, a profe e meus colegas.
- P. Da TV, tu me falaste um pouco. O que tu preferes, o que tu gosta de assistir?
- A. Eu gosto de assistir um pouquinho de assistir Malhação, aquela novela que terminou, que tinha a "Santinha"... a novela das 6.
- P. Ah... sim.
- A. Paraíso!
- P. Isso tinha uma música do Vitor e Léo na abertura.
- A. Isso! E também Caras e Bocas e da Malhação e Sessão da Tarde quando tem filme legal.
- P. Tu olha um pouco então de TV. E hoje, o que tu vais fazer?
- A. Eu chego em casa... falar de novo?
- P. Não. Só contas o que tu acha que vai fazer: se ver TV, se tu acompanhas a novela que tu gosta todo o dia..
- A. Não, é que eu gosto de jogar um jogo, brincar de Barbie, e escutar um pouco de rádio, ficar lá fora, na rede, por que dá para vez Campo Bom inteiro. E é bem legal assim.
- P. E máquina digital, tu tens?
- A. Tenho, mas eu não gosto de tirar muita foto. Mas eu gosto mais de aproveitar do que tirar foto. Quem tira foto é meu pai e minha mãe. Eles chegam e tiram.
- P. E na escola? Tu usas? Trouxeste alguma vez?
- A. Não.
- P. Obrigada. Tu vais me ajudar muito neste trabalho.

ALUNO(A) C

- P. Qual a tua etapa e tua idade?
- A. 2a. etapa e 8 anos.
- P. Eu queria que tu me contasses como tu fazes os teus temas de casa: quando, em que lugar, se alguém te ajuda.
- A. Às vezes me ajudam...
- P. Quem te ajuda?
- A. Minha mãe.
- P. E onde tu fazes?
- A. Em casa.
- P. Em que lugar?
- A. Na sala, só na sala.
- P. E quando tu fazes o tema, alguém te ajuda?
- A. Se eu não entendi, sim.
- P. E como é que a tua mãe te ajuda?
- A. Não sei. Me ajuda...
- P. Deixa eu perguntar outra coisa. Na sala onde tu fazes os teus temas, tem uma televisão... Conta-me o que tem na sala.
- A. Ela tem mesa e um sofá e deu.
- P. Tem uma TV?
- A. Não, só no meu quarto.
- P. E quando tu fazes os teus temas não tem barulho nenhum, nenhuma TV ligada?
- A. Não. Fico concentrado.
- P. E computador, vocês tem em casa?
- A. Sim, dois. Um fica no meu quarto e outro em baixo.
- P. Para ti, o que é estudar? O que tu achas que é?
- A. Matemática?
- P. Qualquer coisa... O que tu achas sobre estudar?
- A. Pensar, Matemática.
- P. Mas como se estuda Matemática?
- A. Fazendo contas: de menos, de mais, igual...
- P. E tu estudas em casa?
- A. E não estudo muito em casa. Eu só desenho, olho TV e faço tema.

- P. E o que tu fazes quando sai da escola?
 A. Eu volto para casa de Van e vou pra casa almoçar. Eu subo e vejo TV.
 P. O que tu gostas de ver na TV?
 A. Filme e desenho.
 P. Que canais?
 A. 46, Nick e Cartoon Network.
 P. Que programas tu mais gosta?
 A. Não sei... Quase todos.
 P. E tu olhas toda a tarde?
 A. Não. Às vezes pára de funcionar.
 P. E de aparelhos eletrônicos, tenta lembrar tudo que tem na tua casa, que tu gosta e usa.?
 A. Computador, televisão e geladeira, forno, celular. Eu tenho um e minha mãe tem outro.
 P. Tu trazes para a escola?
 A. Não.
 P. Tu tens MP3?
 A. Sim, MP3.
 P. Tu trazes para a escola?
 A. Não.
 P. Máquina Digital, tu usas?
 A. O que é mesmo máquina digital?
 P. De tirar foto...
 A. Ah, não uso muito.
 P. E internet, computador... De quem são, eles tem dono ou qualquer um na família usa?
 A. Tem lá em cima: só minha mãe, eu, minha vó e meu vô. Lá embaixo todo mundo usa.
 P. E o que tu usas no computador?
 A. Internet e outros programas do computador.
 P. Quais?
 A. Jogos e o de escrever e também um de som.
 P. Que jogos tu joga?
 A. Carta.
 P. Tu me falaste em internet, o que tu usa dela?
 A. Sites... Google, Youtube, Prime (um site de jogos), Cartoon Network, Nick, Disney,...
 P. Quer me contar como é um jogo que tu gosta bastante?
 A. Do Bob Esponja... Tem um monte do Bob Esponja. Tem um de pegar água viva.
 P. Qual é o objetivo do jogo?
 A. O Bob Esponja tem que pegar as águas vivas e fazer elas ficarem rosa.
 P. Tu usas a internet para fazer pesquisa, para estudar?
 A. Às vezes sim, às vezes não. Mas nunca usei pro tema de escola. Ninguém pediu.
 P. Mas o que tu pesquisa na Internet? No Google, por exemplo?
 A. Sobre as coisas, e jogos também e personagem. E também tem um site da TNT (Canal de TV por Assinatura).
 P. E o que tu gosta de olhar no site?
 A. Jogos!
 P. Tu tens Orkut, MSN...?
 A. Tenho Orkut e MSN.
 P. E email, tu tens?
 A. Não sei o que é isso.
 P. E o MSN e o Orkut...
 A. Tenho, mas não uso, não gosto.
 P. E quais comunidades do Orkut tu estás?
 A. Não uso. Só o MSN.
 P. E tu tens muitos amigos, muitos contatos? Tem alguém da tua escola?
 A. Só tenho minha mãe, meu pai, minha prima e deu.
 P. E tu conversas mais com quem no MSN?
 A. Minha mãe. Mas não uso faz uns 2 meses.
 P. Tu gostas?
 A. Mais ou menos?
 P. E destas coisas que te falei, da TV, da internet, dos jogos... Tu achas que tu aprendes com estas coisas?
 A. Às vezes sim, às vezes não.
 P. O que tu acha que tu aprendes?

- A. Brincadeiras, aprendizado... de saber as coisas. Tem uns canais de fazer uns testes de saber as coisas. E também tem um site de bichos. Site e TV.
- P. E tu achas que estas coisas te ajudam nos estudos da escola?
- A. Às vezes sim, eu consigo. Dos bichos também e da matemática também. Tem um site.
- P. Qual o site?
- A. Eu pesquiso, coloco matemática e vejo.
- P. Tu fazes isso muitas vezes durante a semana?
- A. Eu nem mais usei a minha internet.
- P. Quanto tempo faz que tu não usas?
- A. Não sei.
- P. Por que tu não estás usando?
- A. Porque eu quase nem ia no computador. Eu prefiro ver TV, fazer outras coisas, brincar...
- P. Das coisas que tu olhas na TV, o que mais tu gostas?
- A. De filme.
- P. Que canal tu gosta de ver filme?
- A. Na FOX e TNT.
- P. Que tipo de filme tu preferes?
- A. De ação, mas não de romance. Filme calmo... Mas também não gosto dos filmes que falam de Jesus.
- P. Tem algum filme que tu és muito fã?
- A. O dia em que a terra parou.
- P. Como é?
- A. Os alienígenas ameaçam as pessoas. Eles aparecem algumas vezes, tem um robô gigante, que quando eles usam violência, ele é acionado. A violência aciona o robô.
- P. E como termina?
- A. Um alien vira humano e tem uma menina que ajuda ele. E tem uma outra que é mais pequena e a mãe dele morreu. E cuidam dele. E no final tudo voltou ao normal, por que eles queriam destruir a terra... E no final todo mundo pára e fica tudo bem.
- P. Muito obrigada pela ajuda. Vais me ajudar bastante no meu trabalho.

ALUNO(A) D

- P. Certo. Vamos começar? Tu sabes que eu sou uma professora e eu também estudo. E preciso fazer um trabalho. Para este trabalho eu preciso conversar com algumas crianças. Então, eu queria dizer que tu não precisas ficar nervosa. Quando eu perguntar alguma coisa tu tentas te lembrar bem de como é. Podes ficar tranquila, tendo tempo para pensar, ok?
- A. "Aham".
- P. Tu podes me começar dizendo quantos anos tu tem e qual etapa tu estás?
- A. 7 e 2a etapa.
- P. Luana, eu quero conversar sobre o tema de casa. Quando tu fazes os temas? Eu queria saber como é o momento de fazer o teu tema: o lugar da casa que tu fazes, se alguém te ajuda, quantos dias por semana, como funcionam as coisas do tema de casa, contigo?
- A. Eu chego em casa, e quando chego em casa, eu almoço. Daí, vou pro meu quarto e faço o eu tema. Aí, a mãe corrige depois e vê se tem alguma coisa errada.
- P. Tu fazes sempre sozinha?
- A. Sim, de vez em quando, quando a mãe não tem muito tempo. Quando a mãe tem consulta marcada, sempre.
- P. Então, depois ela corrige.
- A. É, ai ela corrige depois.
- P. E são todos os dias que tu tens tema?
- A. Não, não tem tema todos os dias.
- P. Pode falar quando?
- A. Segunda e sexta, não tem.
- P. E por que não tem tema?
- A. Não sei.
- P. Foi um combinado, talvez.
- A. É, eu acho.
- P. E no teu quarto tem alguma TV, que fica ligada?
- A. Sim, tem.
- P. E ela fica ligada quando tu fazes o tema?

- A. Não.
- P. Nunca?
- A. É... de vez em quando.
- P. E tu que escolhes?
- A. Eu...
- P. E tu consegues fazer tema e olhar tv?
- A. Se é algum tema de escrever eu pego ideias da TV.
- P. De que tipo de programas?
- A. Ah canal assim da tv, tipo "nick", tem seriados, não é?! Daí, tipo, pra escrever "Se essa rua fosse minha", daí eu vejo o que é que tem na rua do seriado daí, eu escrevo. De vez em quando.
- P. E esse é o teu preferido programa de tv.
- A. É, sim.
- P. E o que tu achas que é estudar?
- A. Ah, não tem como explicar não é. Mas...
- P. Podes dizer o que tu achas que é? Se dizem: tu precisas estudar!
- A. Ler mais, escrever,... ficar mais informada.
- P. Tu estudas em casa?
- A. Sim.
- P. Como?
- A. Então, tipo assim, a gente está estudando o corpo humano. Daí a gente foi na feira do livro e a mãe comprou um livro para mim todo cheio de coisas do corpo humano... estou lendo agora, para aprender um pouco mais.
- P. Mas a tua professora não pediu?
- A. Não.
- P. Foi porque tu quiseste, não é?! Legal.
- P. Me diz uma coisa: aquilo que tu estudas na escola, tu chegas em casa e tu vais olhar o teu caderno, tu vais fazer outras pesquisas?
- A. Ah, normalmente eu chego em casa... ah, como assim?
- P. Por exemplo tu estás me contando que estás estudando o corpo humano. É esse o tema de estudos, o projeto de vocês. Quando tu chegas em casa, tu vais pesquisar outras coisas, que a professora não ensinou, ou aquelas mesmas coisas? Tu acha que tem necessidade de chegar em casa e estudar tal coisa, que talvez não entendeste?
- A. É que normalmente eu chego em casa, faço o que a professora pede, e depois faço o que não é pedido.
- P. Mas isso por que tu queres?
- A. Sim.
- P. E tu achas que isso é estudar?
- A. É.
- P. E tu fazes isso com livros que tu tens?
- A. Eu faço nos livros que eu tenho e na internet.
- P. Na internet? Eu já iria falar contigo sobre isso. Então, vou falar agora sobre a internet. Tu fazes pesquisas?
- A. Sim.
- P. Em quais sites?
- A. Google. É só Google eu acho. Eu vou por exemplo: animais, no Google e aparece tudo.
- P. É o site que tu mais olhas?
- A. É, o Google.
- P. E o que mais tu usas na internet? Alguma coisa mais?
- A. Eu jogo joguinhos...
- P. Que joguinhos?
- A. De um site lá, que eu adoro.
- P. Qual o site?
- A. go... girls,... games... (www.girlsgogames.com.br) alguma coisa assim...
- P. Sempre este ou vais em outro?
- A. Ah, eu entro no Google e procuro algum que estou a fim de jogar e coloco ali.
- P. Mas, tipo o quê? Me diz algum exemplo.
- A. Ah, depende... tem horas que to a fim de jogar jogos de labirinto e tem horas que estou a fim de jogar de banho em cachorrinho.
- P. Certo, mas tu vais no Google primeiro e digita: labirinto? Ou vais direto no site labirinto?
- A. Não. Vou lá no Google e digito labirinto e vejo os que tem labirinto até achar o labirinto que acho legal.
- P. É na internet, tu conheces blog? Tu já entraste em algum blog?

- A. O que é um blog?
- P. É tipo um site em que as próprias pessoas podem fazer as suas páginas.
- A. Ah sim, já fui na do programa tv... da Eliana. (<http://daquidali.eliana.uol.com.br/>)
- P. Tu assistes o programa sempre?
- A. É legal, de vez em quando, quando dá um tempo.
- P. E o que tu gostas do programa dela?
- A. Gosto quando ela faz umas brincadeiras...
- P. Me conta.
- A. A Eliana tem um "treco" de cientista, que também fazem experiências, e tem umas brincadeiras... de baixo do chuveiro, onde as crianças cantam, daí os pais ou os avós ficam de baixo do chuveiro. Daí o publico vota e daí "chove" no parente. E todos saem molhados.
- P. E na internet, tu conheces o orkut? Tu tens?
- A. Não tenho orkut, só MSN.
- P. Tu tens msn. E tu usas?
- A. Sim, uso.
- P. Quando tu usas?
- A. Eu uso quando eu dou ele para os meus colegas.
- P. E tu conversas com teus colegas, com quantos? Com quais?
- A. O Nicolas, que é meu colega e meus parentes.
- P. O Nicolas é teu colega aqui na escola?
- A. Sim. E meus parentes que eu converso também e minha mãe. Uma vez ela estava no meu lado e ela ligou o MSN só para conversar comigo.
- P. Sério?
- A. Sério!!
- P. E o que vocês conversaram?
- A. Não sei, ela falou, "oi, eu te amo e tchau".
- P. E sobre coisas de escola, tu costumavas entrar no MSN para conversar com o Nicolas. Tu conversas com ele sobre as atividades?
- A. Não...
- P. Sobre outras coisas?
- A. Sim.
- P. Sobre coisas da escola não? Por exemplo:"hoje a aula estava assim...".
- A. É que ele ainda me adicionou.
- P. Ah, então tu ainda não conversaste com ele.
- A. É.
- P. Então, tu achas que tu aprende com a internet?
- A. Sim.
- P. Por quê?
- A. Porque tem várias informações.
- P. E que outros aparelhos eletrônicos tu tens em casa e que tu gostas de usar?
- A. MP4. Esse é um aparelho?
- P. É!
- A. TV...
- P. Celular, tu tens?
- A. Não.
- P. E maquina digital de fotografia, tu tens? Tu usas?
- A. Sim, eu gosto bastante.
- P. Tu usas quando a máquina?
- A. Quando meu pai e minha mãe estão conversando e estão sorrindo ai eu tiro uma foto.
- P. Ela é tua ou da família?
- A. Da família.
- P. E tu usas livremente, quando tu queres?
- A. Sim, eu uso.
- P. Tu tinhas começado a me contar o que tu fazes quando tu chegas em casa. Então, escolhe um dia destes e me conta bem tudo o que tu fazes até a hora de dormir.
- A. Eu chego em casa e faço tema, dai depois que eu faço o tema, ah, chego em casa, almoço, depois faço o tema. Daí, depois meu pai corrige ou minha mãe, daí depois eu vou para a escola "Gente Miúda".
- P. O que tu fazes lá?
- A. É uma escola de recreação. Daí meu pai me busca lá; já é de noite. Daí, eu janto, ligo a TV e fico na cama.
- P. A TV do teu quarto?

A. Sim.

P. O que tu gostas de olhar?

A. Ah, de vez em quando eu desenho.

P. Ah, desenho no papel. E na TV, o que tu gostas de olhar?

A. Eu gosto de olhar Padrinhos Mágicos, Bob Esponja, Drake and Josh, iCarly e ISA TKM.

P. No teu quarto, tem a TV e de aparelho eletrônico e é isso?

A. E o MP4.

P. Então está certo. Te perguntei tudo que eu precisava. Eu agradeço muito a tua participação.

ALUNO(A) E

P. Qual é a tua idade e tua turma?

A. 8 anos, 221F.

P. Eu queria que tu me contasses como é fazer o tema de casa. Em que momento tu fazes? Em que lugar? Quem te ajuda? O que tu usas para fazer? Tudo o que tu puderes me falar sobre como tu faz o tema de casa irá ajudar.

A. Eu faço o tema sempre na sala. Quando eu não consigo me concentrar ou olho um pouquinho de TV e volto a fazer o tema. E aí relaxo um pouquinho e eu consigo pensar melhor. Quando eu penso muito, me dá dor de cabeça. Às vezes eu peço ajuda do meu pai e da minha mãe. Eles não estão em casa e eu preciso esperar até de noite.

P. Tu tens irmãos?

A. Sim, minha irmã.

P. E ela te ajuda?

A. Não.

P. E são todos os dias que tu tens tema?

A. Segunda, quarta e sexta.

P. E normalmente tu fazes na sala, não é?

A. Sim, em frente a TV.

P. E quando tu estás fazendo o teu tema, que programa passa na TV?

A. Normalmente eu faço os temas às nove da noite, então está passando... todos os dias tem um programa diferente às nove da noite.

P. Que canais tu gostas de olhar?

A. Eu fico sempre na faixa do 88 a 93.

P. Mas qual é o nome dos canais?

A. Cartoon Network, Nick, Disney e Disney xD.

P. Então, alguém te ajuda: teu pai ou tua mãe e tu espera eles. E o que tu achas o que é estudar?

A. Eu acho que é preciso para a gente aprender as coisas que a gente não sabe.

P. Mas o que tu achas que é estudar?

A. Bom isso eu não sei explicar direito em palavras. Mas acho que é aprender coisas novas, fazer amigos. Na escola a gente faz amigos, aprende coisas novas.

P. Qual é o lugar de estudar?

A. É na escola.

P. Em casa não?

A. Em casa também é preciso estudar, tipo quando a gente faz o tema. Daí, é preciso estudar para fazer o tema.

P. Tu podes me contar, tentar fazer uma retrospectiva de quando tu chegas em casa depois da escola?

A. Saio de manha, eu almoço, vou olhar TV, jogo vídeo game, vou no computador.

P. Me conta como é o vídeo game, os jogos. Tu tens um vídeo game e um computador. Tu jogas nos dois?

A. Normalmente eu primeiro vou almoçar, olho TV e vou pro vídeo game e fico a maior parte da tarde jogando ou na verdade toda a hora jogando "Socom 3" (jogo de ação de combates militares) ou Super Nintendo ou www.e2009. No computador eu fico no "clickjogos" jogando qualquer tipo de jogo legal (www.clickjogos.com.br).

A. E estes jogos do computador são da internet?

A. Internet ou baixados.

P. E quem baixa?

A. Eu. Todos os jogos que eu peguei foi no "clickjogos".

A. Continua me contando sobre o que tu fazes em casa depois disso.

- A. Depois disso eu vou no pátio. Se tiver ensolarado e quente, daí eu vou no pátio, troco de roupa, e vou na piscina. E se tiver chovendo eu fico a tarde inteira no computador, jogando vídeo game e olhando TV. Daí às nove da noite eu vou fazer o tema.
- P. E quanto tu fazes o tema na sala, além da TV, tem um computador, tu usas o computador para fazer os temas?
- A. Não, eu fico em cima e o computador fica embaixo.
- A. Tu moras numa casa?
- A. Sim.
- P. O computador está em que lugar da casa?
- A. O computador está numa salinha perto da garagem.
- P. E no teu quarto?
- A. No meu quarto tem uma cama, um beliche, um monte de coisa. A única coisa que tem de eletrônico é a minha lâmpada.
- P. E celular, tu tens?
- A. Sim.
- P. E tu usas?
- A. Aqui na escola não.
- P. Que outro aparelho mais tu tens?
- A. Portátil, é só telefone.
- P. Máquina digital, MP4,...
- A. Não.
- P. Vamos voltar na internet, que eu estou curiosa para saber. O que tu fazes na internet?
- A. Eu fico jogando jogos na internet e jogos que não dá para baixar eu fico jogando em tela cheia. Daí os sites que eu mais vou é no "clickjogos" e outros que eu procuro no Google. É só jogos.
- P. E quando tu queres alguma coisa, aonde tu vais?
- A. Quando eu quero pesquisar alguma coisa eu vou no Google.
- P. Blogs, tu visitas algum?
- A. Antes eu visitava alguns blogs no Orkut, mas agora eu não posso mais entrar.
- P. Por quê?
- A. Porque tem um vírus no meu computador. Meu pai tentou tirar, com um antivírus. Só que tinha um vírus que não deixava instalar um anti-vírus.
- P. Tu tens Orkut, MSN ...?
- A. Sim, mas eu não posso entrar, por causa daquele vírus. Tem um monte de vírus.
- P. Em quais comunidades tu estavas no Orkut?
- A. Ah nem dá para explicar por que estava em 37.
- P. Tenta lembrar alguma...
- A. Eu estava numa comunidade do Harold, da Ilha dos Desafios, e uma comunidade Contra-Contra que eu inventei (consta na descrição desta comunidade do Orkut a descrição "Descrição: todos que sentirem raiva ou amor pelo contra entre na comunidade"; com apenas 1 integrante).
- P. Nossa, tu inventaste! Me conta!
- A. Não tem ninguém lá.
- P. Mas tu tentaste divulgar ela, mandar para teus amigos?
- A. Um amigo entrou, só que ele saiu.
- P. Mas o que era esta comunidade?
- A. Era uma comunidade para as pessoas falarem sobre o que elas eram contra alguma coisa. Daí tu está contra o contra. Aqueles que estão contra o contra. São a favor das coisas.
- P. Por que tu tiveste esta idéia?
- A. Sei lá, eu não sabia o que fazer. Daí eu decidi fazer.
- P. Então me diz uma coisa que tu és contra do contra.
- A. Não cortar árvores. Sou contra cortar arvores. Sou contra o contra de cortar árvores. Ai, to confundindo tudo.
- P. Então, se existe uma campanha contra jogar lixo na rua...
- A. Então, quer dizer que tem que colocar naquela comunidade. Isso. Daí, tipo, eu não estou a favor desta campanha. Quer dizer que tu está contra o contra desta campanha, quer dizer que tu não está a favor...
- P. E MSN, tu tens?
- A. Sim.
- P. Tu tens muitos contatos aqui da escola?
- A. A maioria é da minha família: meus primos, minha dinda, meu dindo, minha mãe meu pai e minha irmã. A única pessoa que tenho de amigos é minha colega do ano passado.
- P. E quando tu adicionaste ela? Tu conversas com ela?

- A. Ano passado, mas não conversava muito com ela.
- P. E tu conversavas sobre coisas da escola, pegar dicas...?
- A. Não.
- P. Para te ajudar nos momentos de fazer os temas, além da TV, tens alguma outra coisa que te ajuda para fazer os temas, na internet, por exemplo?
- A. Na verdade tem uma música que me inspira. É uma música que eu boto sempre a tocar daí eu deito e às vezes eu até durmo quando escuto ela.
- P. Que música é?
- A. É ... (melodia entoada pelo aluno).
- P. É instrumental?
- A. Sim, mas no meio começa a tocar uma voz de guitarra e um metaleiro, que eu sempre me acordo. Eu juntei duas músicas e formei uma.
- P. Como assim?
- A. Eu peguei numa coisa que tem lá para fazer vídeo. É uma música oriental. Eu peguei, cortei esta música oriental no meio e coloquei a música de metal no meio e grudei as duas. E fica no começo a música oriental e do nada, aparece uma música de metal.
- P. Tu usaste um programa no computador? Tu lembra o nome?
- A. Sim, não lembro o nome. Aquele filme que deu vírus.
- P. É um programa que baixa da internet?
- A. Sim.
- P. Quem te ensina estas coisas?
- A. Eu vou pegando na internet.
- P. Ninguém te ensinou?
- A. Não. A primeira vez que eu baixei um jogo foi um jogo que ia caminhando até achar uma pedrinha.
- P. Tu gostavas?
- A. Sim, eu ficava caminhando, caminhando, aí eu achava a pedrinha. Aí vinha e vuuuu, ia mais longe a pedrinha.
- P. E o que tu gostas nestes jogos de vídeo game ou no computador? Como eles são? Me conta.
- A. São joguinhos de ação. Tipo: tem um que eu jogo que no início do jogo tem uma pedrinha de gelo, aí ela vai crescendo e vira um iceberg. Aí tu precisa ter força no instrumento de guerra que tu escolheu para bater para quebrar ele e conseguir os prêmios. Dentro dele pode ter prêmios, não importa a força, mas sim o tamanho que ele tiver.
- P. Tem algum outro jogo que tu querias me contar?
- A. Eu jogo outro joguinho que eu tenho que desviar de umas bolas, de água, de terra, de fogo e de ar. Eu preciso desviar daquilo e de acordo com a nave que escolhi eu uso ataques para tentar destruir as cobras que lançam mísseis, em cada arena. Tem duas arenas até eu mudar de nível.
- P. Tem algum que tu tenhas completado todos os níveis?
- A. Tem um que eu estou quase completando, de vídeo game. Eu ia completar, mas acabou a luz na hora. Já aconteceu isto duas vezes. Eu ia conseguir. Meu amigo tinha me emprestado um "soco" e estava no último "carinha". Tinha terminado o jogo e eu ia ver o momento e "tumm", a luz apagou.
- P. Aí tens que voltar tudo de novo... e é demorado?
- A. É... não seria, mas eu esqueci de colocar o "memory card" no lugar.
- P. Este colega que te emprestou o jogo, ele é teu colega de escola, de aula?
- A. Sim.
- P. E vocês conversam de jogos na aula?
- A. Sim.
- P. Sempre? No recreio, na aula?
- A. Mais ou menos. No recreio a gente sempre brinca de alguma coisa nova.
- P. E hoje, de que foi?
- A. Hoje nos brincamos que éramos camaleões ninjas.
- P. E o que vocês faziam, onde estavam?
- A. Nós estávamos lá naquele canto, na casinha de madeira, depois do campo de futebol.
- P. Por que camaleões ninjas?
- A. Por que é tri, por que eles podem ficar de qualquer cor.
- P. Mas de onde vocês tiraram esta idéia?
- A. Da TV e também do computador. É um vídeo feito de uma pessoa e de um amigo que colocaram uma roupa ninja e começaram a lutar.
- P. E de onde é este vídeo?

A. Internet: no Youtube.

P. Tu usas o Youtube? Me conta!

A. Sim. Eu procurei em "vídeos estranhos". Daí apareceu aquilo. Vídeos estranhos de animais, mas dá para perceber que é uma pessoa, por que tinham dois buracos enormes, aqui assim, no nariz. Que é onde ficavam os olhos dele. E também dá para perceber por que eram os olhos que ficavam esbugalhados, as bolinhas se mexendo para todos os lados.

P. Tu achas que estas coisas que tu fazes, de jogar vídeo game, pesquisar coisas da internet, não pesquisas da escola, mas coisas que tu gostas, tu achas que isto te ajuda a aprender?

A. Hmm... sim. Estas coisas normalmente não são da escola, mas eu aprendo bastante coisas.

P. Tenta pensar em alguma destas coisas que tu gostas e o que tu acha que isto te ensina.

A. Hmm... é Narutos. Sobre se a gente quer alguma coisa, a gente não pode desistir desta coisa.

P. É um desenho? Que canal?

A. Sim, do Cartoon Network. É um "anime". A maioria das comunidades que tenho no orkut são do Narutos, Anime e Manga.

P. E agora tu, sem Orkut...

A. Eu ia entrar em uma outra comunidade, mas eu não consegui entrar. Ele disse que quando aparecer uma pessoa, ele ia deixar entrar na comunidade. Mas eu não posso mais ver.

P. E como vocês vão solucionar este problema do computador?

A. O computador funciona, mas o único que não funciona é o Orkut, e também sites de baixar antivírus.

P. Eu te agradeço. Obrigada pela tua ajuda.

ANEXO A – Especificidades da escola

A seguir, o quadro mostra a divisão das etapas entre os ciclos de formação, onde apenas no último ano de cada ciclo é possível haver retenção do aluno, em função de seu desempenho avaliativo, conforme prevê o Regimento Escolar. Para ingressar na primeira etapa do Ensino Fundamental a idade recomendada é de seis anos completos, seguindo-se sucessivamente.

Ensino Fundamental	1ª etapa	1º ciclo
	2ª etapa	
	1ª etapa	2º ciclo
	2ª etapa	
3ª etapa		
Ensino Fundamental	1ª etapa	3º ciclo
	2ª etapa	
	1ª etapa	4º ciclo
	2ª etapa	
Ensino Médio	1ª etapa	1º ciclo
	2ª etapa	
Ensino Médio	1ª etapa	2º ciclo

Ciclos de aprendizagem

Fonte: site da escola www.feevale.br/escoladeaplicacao em 10 de janeiro de 2010.

Em março de 2010 a escola possuía 557 alunos³⁰, divididos nos níveis de ensino, conforme o quadro abaixo.

Níveis de Ensino	Qtde Alunos	%
Educação Infantil	21	4%
Ensino Fundamental	199	36%
Ensino Médio	219	39%
Cursos Técnicos	118	21%
Total	557	100%

Níveis de ensino e quantidade de alunos na escola

Fonte: Administração da escola, em março de 2010.

A população da amostra que foca esta pesquisa, os alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, representam 14% do total dos alunos da escola, com 78 alunos, divididos em 4 turmas, tendo em média, 20 alunos por turma.

Para reforçar a integração dos pais e o constante contato com fontes de aprendizado, como atividade integrante da rotina destas famílias, identificou-se os vínculos dos pais com a escola:

³⁰ Dados de março de 2010.

Níveis de Ensino	Qtde Alunos	Qtde de Pais com Vínculo na Escola	% de Pais Com Vínculo na Escola
Educação Infantil	21	13	62%
Ensino Fundamental	199	38	19%
Ensino Médio	219	29	13%
Cursos Técnicos	118	8	7%
Total	557	88	16%

Níveis de ensino e vínculo dos pais com a escola

Fonte: administração da escola, em março de 2010.

Nas Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, 27% dos pais possuem algum vínculo, sendo professores, funcionários administrativos e/ou alunos. Das 4 turmas, 2 ultrapassam os 40% dos pais com vínculos, tal como detalha o quadro.

Ensino Fundamental	Qtde Alunos	Qtde de Pais com Vínculo na Escola	% de Pais Com Vínculo na Escola
111F	21	3	14%
121F	20	8	40%
211F	16	1	6%
221F	21	9	43%
Total	78	21	27%

Vínculo dos pais nas Etapas Iniciais

Fonte: administração da escola, em março de 2010

Os trinta e oito pais do ensino fundamental têm seu vínculo com a Instituição, estão assim divididos:

Ensino Fundamental	Qtde de Pais com Vínculo na Escola
Professor	63%
Funcionário	21%
Estudantes	17%
Total	100%

Atividades dos pais na escola

Fonte: administração da escola, em março de 2010

Esse relato teve por intuito a contextualização do cenário onde se deram as observações, a aplicação do questionário e a entrevista individual, de forma a mostrar o quanto a comunidade desta escola está envolvida com atividades escolares ou acadêmicas, seja na condição de estudante, docente ou funcionário administrativo de uma instituição de Educação. São muitos alunos em contato com rotinas de estudo e docência. Trouxe estas informações, pois, lançada minha intenção de pesquisa sobre a constituição do sujeito aprendente na Sociedade da Aprendizagem, considerei importante não desconsiderar o fato de muitas famílias estarem envolvidas diretamente com a própria instituição onde seu filho estuda. Podendo este, não ser um fato relevante em si, mas que ilustra este cenário que procurei mostrar.

ANEXO B – Autorização de realização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Solicitação de Autorização para Pesquisa

Porto Alegre, outubro de 2009.

À Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.
Sra. Cecília Mônaco da Silva – Diretora Pedagógica

Ao cumprimentá-la gostaríamos de solicitar permissão para realização de pesquisa para a dissertação de mestrado, da acadêmica, Aline Silveira de Lima Schnorr, orientada pela pesquisadora Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

A pesquisa tem como objetivo compreender as principais mudanças no modo de ser aluno na contemporaneidade, analisando como estes sujeitos se constituem aprendentes e faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado “*Práticas curriculares e didático-pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de Ensino Fundamental*”, integrante do Programa de Pós-Graduação citado acima.

O método utilizado na aplicação desta pesquisa terá como base entrevistas individuais com alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental e, eventualmente, com seus professores, além de análise documental, dentre eles, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e o Balanço Social da Escola. Anterior à coleta de dados individual, deverá ser realizada atividade com turma disponibilizada pela Escola, na forma de perguntas e respostas pessoais, sob a orientação da professora titular da turma em questão.

A duração estimada para os procedimentos mencionados será de: quatro dias do mês de novembro para a atividade com a turma, novembro e dezembro de 2009 para a entrevista individual com um número estimado de seis alunos e de março a julho de 2010, para possível entrevista com os professores das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que há um compromisso em guardar confidencialidade das identidades dos professores e alunos entrevistados e também de aspectos específicos da Escola, conforme a mesma julgar necessário preservar. As entrevistas com os professores e alunos serão utilizadas apenas após leitura da transcrição e autorização dos mesmos e as informações coletadas nas entrevistas com os alunos serão disponibilizadas aos pais para leitura e autorização de publicação.

Agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, através dos emails alineschnorr@terra.com.br e clarice.traversini@ufrgs.br.

Cordialmente,

Aline Silveira de Lima Schnorr
Aluna Pesquisadora

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini
Professora Orientadora

ANEXO C – Carta de ciência de participação em pesquisa: individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Porto Alegre, novembro de 2009.

Prezados pais, ao cumprimentá-los, gostaria de apresentar-me como pedagoga e mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Minha professora orientadora Dra. Clarice Salete Traversini e eu, junto a outros pesquisadores, estamos desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade, com alunos das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental sobre novas formas de ser aluno na contemporaneidade, que intitula-se “*Práticas curriculares e didático-pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de ensino fundamental*”. Por isso, convidamos seu (sua) filho(a) para participar desse trabalho.

Seu (sua) filho(a) será convidado a responder algumas perguntas acerca das condições do momento em que realiza seus temas e estudos em casa, no que se refere a frequência e recursos de auxílio disponíveis. As questões serão anônimas, isso é, seu (sua) filho (a) não precisará divulgar nome durante a gravação da entrevista e o mesmo será preservado em publicações subsequentes.

A Direção da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação autorizou a realização da referida entrevista em turno oposto ao funcionamento das aulas a ser realizada no espaço da própria Instituição, em dia e horário combinado com a família, não devendo ultrapassar o tempo de trinta minutos. Ainda, fica livre a presença de algum familiar durante a realização da entrevista que, após transcrita, será disponibilizada aos pais para leitura e autorização de publicação sob forma de cópia física ou e-mail, conforme preferência.

Cabe ressaltar a importância da participação de seu (sua) filho (a) para a realização desta pesquisa, pois estará contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento científico acerca de questões pertinentes à Educação escolar e ao próprio processo de aprendizagem dos alunos, que demonstra estar passando por um período de profundas mudanças, alavancadas, dentre outros fatores, por novas formas de tecnologia e comunicação como a internet e tudo o que ela possibilita como o contato com blogs, comunicadores de mensagens instantâneas, redes de relacionamentos, sites de busca e a própria televisão.

Agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, através dos emails alineschnorr@terra.com.br e clarice.traversini@ufrgs.br e do meu telefone (51) 92837800.

Cordialmente,

Aline Silveira de Lima Schnorr

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Aluna Pesquisadora

Professora Orientadora

Marque com X o dia mais adequado e escreva o horário de sua preferência (turno da tarde) para a realização da entrevista. Se possível, informe telefone de contato para reorganizarmos dia e horário, caso haja necessidade. Por favor, peço que seu retorno seja, no máximo, até _____.

Telefone para contato: _____

SEGUNDA-FEIRA, 23/11() _____

QUINTA-FEIRA 26/12 () _____

SEXTA-FEIRA 27/12() _____

ANEXO D – Carta de ciência de participação em pesquisa: turma



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Porto Alegre, novembro de 2009.

Prezados pais, ao cumprimentá-los, gostaria de apresentar-me como pedagoga e mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Minha professora orientadora Dra. Clarice Salete Traversini e eu, junto a outros pesquisadores, estamos desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade, intitulada "*Práticas curriculares e didático-pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de Ensino Fundamental*", com alunos das Etapas Iniciais deste nível. Neste momento, meu objetivo é conhecer e compreender algumas novas formas de ser aluno, de aprender, na contemporaneidade. Por isso, convidamos seu (sua) filho(a) para participar desse trabalho.

Seu(sua) filho(a) será convidado a responder um questionário, acerca de questões referentes ao seu aprendizado diário baseado nas atividades realizadas na escola. As questões serão anônimas, isso é, seu (sua) filho(a) não precisará divulgar seu nome, sendo preservada sua identidade em publicações subsequentes. A participação é de livre escolha, ficando o(a) aluno(a) livre para não realizá-la.

A Direção da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação autorizou a realização da referida atividade que será efetivada no período de quatro dias letivos, sendo uma pergunta por dia, sob a orientação da professora regente, não devendo ultrapassar o tempo de vinte minutos para a sua realização.

Cabe ressaltar a importância da participação de seu(sua) filho(a) para a realização desta pesquisa, pois estará contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento científico acerca de questões pertinentes à Educação Escolar e ao próprio processo de aprendizagem dos alunos, que demonstra estar passando por um período de profundas mudanças, alavancadas, dentre outros fatores, por novas formas de tecnologia e comunicação como a internet e tudo o que ela possibilita como o contato com blogs, comunicadores de mensagens instantâneas, redes de relacionamentos, sites de busca e a própria televisão. Porém, se os senhores não concordarem com a participação de seu(sua) filho(a), por favor, pedimos que entrem em contato com a pesquisadora através do email abaixo.

Agradecemos a contribuição para o desenvolvimento desta atividade e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento através dos emails alineschnorr@terra.com.br e clarice.traversini@ufrgs.br.

Cordialmente,

Aline Silveira de Lima Schnorr

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Aluna Pesquisadora

Professora Orientadora

Autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar da pesquisa vinculada ao PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme mencionado acima.

Nome legível

Assinatura e data